



Universidade de Aveiro

2018

Departamento de Educação e
Psicologia

**CLARA MARIA DA
SILVA PIRES**

**Ensinar Inglês e educar para a cidadania
global: uma experiência com *picturebooks***



Universidade de Aveiro
2018

Departamento de Educação e
Psicologia

**CLARA MARIA DA
SILVA PIRES**

**Ensinar Inglês e educar para a cidadania
global: uma experiência com *picturebooks***

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada c/ agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Maria Leonor e Duarte.

o júri

Presidente

Doutora Ana Raquel São Marcos Gomes Simões
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal

Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço
Bolsista de Pós-Doutoramento da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Orientadora

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada c/ agregação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Realizar este Relatório de Estágio constituiu um enorme desafio que só foi possível devido à ajuda de algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, permitiram que este projeto pessoal se concretizasse.

Neste sentido, gostaria de agradecer:

à professora orientadora, Doutora Ana Isabel Andrade, pela sua dedicação profissional, pela partilha de conhecimentos, pelo apoio e generosidade, pelas palavras de motivação e incentivo, pelas valiosas orientações que fizeram desenvolver os meus conhecimentos;

à professora orientadora da Prática de Ensino de Inglês, Doutora Ana Raquel Simões, pela amizade e partilha de saberes;

ao professor Doutor António Moreira pelo apoio, pelas ideias, pela ajuda e partilha de conhecimentos;

à professora cooperante, Paula Reis, pela disponibilidade, colaboração, orientação e apoio;

à minha colega de diáde, Alda de La Torre, pela amizade, entreaajuda, reflexões e partilha que realizámos juntas;

ao Ricardo, por acreditar em mim e pela compreensão em tantos momentos de ausência;

aos meus pais e à minha irmã, pelos valores que me transmitiram e por sempre me motivarem para continuar;

em especial à minha mãe, por ter tantas vezes assumido o meu papel com os meus filhos para que eu conseguisse levar este projeto avante.

palavras-chave Educação para a cidadania global, ensino de Inglês, primeiros anos de escolaridade, *picturebooks*.

resumo Vivemos num mundo global envolto em mudanças constantes, pelo que urge colocar, desde cedo, as crianças a par do seu papel na sociedade em que se inserem. Utilizando o Inglês, língua global, através da exploração de *picturebooks* com mensagens e ensinamentos ao nível da sustentabilidade do planeta, respeito e valorização pela diversidade, procurámos trabalhar rumo ao cidadão consciente do seu papel global. Visa este projeto fomentar nos alunos o gosto pela leitura como ponto de partida para aprendizagens ao nível de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para que sejam atores local e globalmente, contribuindo para um mundo mais justo, inclusivo, seguro e sustentável.

Desta forma, este estudo, realizado a partir de um projeto de intervenção didática desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, intitulado “Picture the World”, teve como objetivo compreender de que forma se pode educar para a Cidadania Global utilizando *picturebooks* em aulas de Inglês.

A análise dos dados permitiu concluir que as crianças mostraram estar recetivas à leitura de *picturebooks* e às atividades de análise dos mesmos, conseguindo simultaneamente desenvolver novos conhecimentos a nível léxico, bem como retirar das leituras mensagens e ensinamentos. A proteção do ambiente, a importância da partilha, a aceitação e respeito pela diferença e a solidariedade foram os tópicos trabalhados com os alunos nas sessões de projeto, tendo estes manifestado vontade de sensibilizar outras pessoas, quando escreveram mensagens para a comunidade educativa, mostrando consciência do seu papel de cidadãos globais.

keywords

Global citizenship education; teaching English; primary school; picturebooks

abstract

We live in a global world surrounded by constant changes, so it is urgent, from an early age, to make children aware of their role in the society they are in. Using English, a global language, through the exploration of picturebooks with messages and lessons related to the planet's sustainability, respect and valorization of diversity, we tried to work heading towards a citizen aware of his/her global role. With this project we want to foster in the students the love for reading as a starting point for learning in terms of knowledge, skills, attitudes and values to be actors locally and globally, contributing to a more just, inclusive, secure and sustainable world.

Therefore, this study, carried out with a group of children in 4th grade of primary education, entitled "Picture the World", aims to understand how we can educate for Global Citizenship using picturebooks in the English classes.

The analysis of the data showed that children were receptive to the reading of picturebooks as well as to their analysis, managing, simultaneously to develop new knowledge at lexical level, as well as taking messages and lessons from them. Environment protection, the importance of sharing, accepting and respecting difference and solidarity were the topics worked on the project lessons, having the students shown willingness to raise awareness of other people when they wrote messages to the school community, showing to be conscious of their role as global citizens.

Índice

Índice de gráficos	3
Índice de figuras	3
Índice de quadros	4
Lista de abreviaturas	5
Introdução	7
Capítulo 1 - Educação para a cidadania global e ensino de Inglês	13
1.1 Educação para a cidadania global	19
1.2 A literatura infantil e o surgimento dos <i>picturebooks</i>	30
1.3 <i>Picturebooks</i> e literacia	32
1.4 <i>Picturebooks</i> e ensino de Inglês	38
Capítulo 2 - O projeto de intervenção – “Picture the world”	49
2.1 Fundamentação metodológica	51
2.2 Enquadramento contextual	58
2.3 Enquadramento curricular do projeto de intervenção	64
2.4 Descrição das sessões do projeto	70
2.4.1 Sessão I – Protect the planet!	74
2.4.2 Sessão II – Reduce, reuse, recycle and share this Halloween!	76
2.4.3 Sessão III – We are all different: accept and respect difference!	77
2.4.4 Sessão IV – Christmas is time for important messages!	78
Capítulo 3 - Análise de dados e interpretação de resultados	83
3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	86
3.2 Metodologia de análise de dados	91
3.3 Definição de categorias e subcategorias de análise	93
3.4 Interpretação de resultados	98
3.4.1 Conhecimentos	98
3.4.2 Capacidades	102
3.4.3 Atitudes, valores e comportamentos	107
3.5 Conclusão da discussão dos resultados	112
Reflexão final	119

Referências bibliográficas	129
Anexos	137
Anexo 1 – Planificação da professora titular	139
Anexo 2 – Planificação da 1.ª sessão de projeto	145
Anexo 3 – <i>Picturebook</i> “The Earth Book”	147
Anexo 4 – Mensagem final do livro “The Earth Book”	148
Anexo 5 – Ficha de trabalho sobre o <i>picturebook</i> “The Earth Book”	149
Anexo 6 – “3Rs song”	150
Anexo 7 – Autoavaliação da 1.ª sessão de projeto	151
Anexo 8 – Planificação da 2.ª sessão de projeto	152
Anexo 9 – Materiais autênticos	154
Anexo 10 – <i>Picturebook</i> “Halloween Candy Crunch”	155
Anexo 11 – Jogo de correspondência Inglês / Espanhol (flashcards)	156
Anexo 12 – Canção de Halloween	158
Anexo 13 – Autoavaliação da 2.ª sessão de projeto	159
Anexo 14 – Planificação da 3.ª sessão de projeto	160
Anexo 15 – Canção “Old MacDonald had a farm”	162
Anexo 16 – <i>Picturebook</i> “The Cow that went OINK”	163
Anexo 17 – Ficha de trabalho – <i>picturebook</i> “The Cow that went OINK”	164
Anexo 18 – Exemplo de um dos cartões do “Animal Bingo”	165
Anexo 19 – Certificado atribuído aos vencedores do “Animal Bingo”	166
Anexo 20 – Autoavaliação da 3.ª sessão de projeto	167
Anexo 21 – Planificação da 4.ª sessão de projeto	168
Anexo 22 – <i>Picturebook</i> “Pete the Cat saves Christmas”	170
Anexo 23 – Ficha de trabalho sobre as mensagens das histórias	171
Anexo 24 – Mensagens registadas e transmitidas na festa de Natal	172
Anexo 25 – Autoavaliação da 4.ª sessão de projeto	173
Anexo 26 – Questionário aos alunos – hábitos de leitura e relação com o livro e as histórias	174
Anexo 27 – Questionário final dirigido aos alunos	175
Anexo 28 – Pedido de autorização para fotografar e gravar	176
Anexo 29 – Regras de transcrição de episódios de aulas	177

Anexo 30 – Mensagens de Natal	178
Anexo 31 – Grelha de observação (par de díade).....	181
Anexo 32 – Tabela de respostas sobre a mensagem do <i>picturebook</i> alusivo ao Halloween.....	185
Anexo 33 – Resultados da autoavaliação das 2ª, 3ª e 4ª sessões.....	186

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Perceção do grau de dificuldade da história “The Earth Book”	107
Gráfico 2 - Representação dos alunos sobre as aprendizagens “The Earth Book”	108
Gráfico 3 - Visão dos alunos sobre a temática do livro “The Earth Book”.	109
Gráfico 4 - Opiniões dos alunos sobre a aula. De que mais gostaram?.....	109
Gráfico 5 - Como é ler um livro em inglês? - antes da implementação do projeto	115
Gráfico 6 - Como é ler um livro em inglês? - após a implementação do projeto	116
Gráfico 7 - Aprendizagens realizadas com a leitura de livros em inglês – antes do projeto	116
Gráfico 8 - Aprendizagens realizadas com a leitura de livros em inglês – após o projeto	117

Índice de figuras

Figura 1 - As três dimensões nucleares na Educação para a Cidadania Global..	23
Figura 2 - Características de um cidadão globalmente competente.....	28
Figura 3 - Momentos de investigação-ação	57
Figura 4 - Fachada da escola básica	59
Figura 5 - Local de recolha de tampas	59
Figura 6 - Alerta para desligar a luz	60
Figura 7 - Biblioteca da escola	60
Figura 8 - Trabalho realizado pelos alunos em aula de Inglês	61

Figura 9 - Sala da turma de 4.º ano, vista do fundo	61
Figura 10 - Sala da turma de 4.º ano, vista de frente	62
Figura 11 - Recinto exterior da escola.....	62
Figura 12 - Esquema – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ..	70
Figura 13 - Cartões de “matching” – jogo de verificação de compreensão	75
Figura 14 - Alunos a participar na análise do <i>picturebook</i>	79
Figura 15 - Exemplo de páginas do <i>picturebook</i> “The Earth Book”	99
Figura 16 - Alunos empenhados em participar na aula	110
Figura 17 - Respostas do aluno n.º7	113
Figura 18 - Respostas do aluno n.º13	114
Figura 19 - Respostas do aluno n.º20	114

Índice de quadros

Quadro 1 - Domínios de referência - Metas Curriculares do 1.º CEB – 4.º ano ...	65
Quadro 2 - Síntese das sessões e objetivos gerais do projeto de intervenção	72
Quadro 3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados	87
Quadro 4 - Categorias de análise.....	95
Quadro 5 - História favorita dos alunos e aprendizagens.....	103

Lista de abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
ECG	Educação para a Cidadania Global
LE	Língua Estrangeira
ONU	Organização das Nações Unidas
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UA	Universidade de Aveiro

Introdução

Introdução

“Global citizenship education aims to be transformative, building the knowledge, skills, values and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world” (UNESCO, 2015, p. 15).

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso de formação referente ao curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), promovido pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), cuja conceção e redação foi apoiada pela unidade curricular de Seminário em Ensino de Inglês, desenvolvido em estreita articulação com a unidade curricular de Prática de Ensino de Inglês.

De acordo com a organização da unidade curricular de Prática de Ensino de Inglês, os/as estudantes que frequentam o mestrado são colocados/as em díades, sendo orientados/as por um/a professor/a cooperante na escola onde se realiza o estágio e pelos/as supervisores/as da instituição de ensino superior. O estágio a que se reporta o presente relatório decorreu no segundo ano do mestrado, tendo tido lugar num agrupamento de escolas da Região Centro com o qual a UA tem protocolo e no qual foi implementado o projeto de intervenção didática que aqui é apresentado.

O presente trabalho baseia-se na crença de que a educação tem o alcance e o poder de transformar indivíduos e o mundo. Tal como ilustram as palavras de Ban Ki-moon, “In our knowledge-based world, education is the single best investment countries can make towards building prosperous, healthy and equitable societies’ (2012, p. 4).

As sociedades contemporâneas são marcadas pela globalização que se traduz na intensificação das interações de nível social, económico e cultural que ocorrem entre as várias comunidades do mundo (Giddens, 2000; Wolton, 2010). A mobilidade de pessoas, o desenvolvimento das redes de comunicação, a expansão e a diversificação das atividades económicas e financeiras, colocam-

nos perante um mundo em constante mudança ao qual não podemos ficar indiferentes.

Os desafios deste mundo em mudança levam-nos a defender um entendimento de educação encarada como o pilar central de cidadãos informados, não podendo visar apenas a formação de bons alunos, mas devendo também preocupar-se em educar para os valores que devem assentar na preocupação do exercício de uma cidadania global. Como escreve Carvalho:

“Os desafios de um mundo em mudança levam-nos a defender uma conceção de educação como o pilar central de cidadãos informados, não visando “apenas” formar bons alunos, mas conferir-lhes um sentido de cidadania, assente na humanização das relações em sociedade e na preocupação relativamente ao mundo e ao “Outro”” (2015, p. 8).

No contexto atual, a escola não pode ser indiferente à necessidade de formar cidadãos conscientes da globalização, competindo-lhe adotar uma pedagogia transformadora desde os primeiros anos de escolaridade. Paulo Freire, um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial defendia a ideia de que o objetivo da escola deve ser ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. A Educação para a Cidadania Global (ECG), perspetiva educativa que se defende no presente trabalho, visa desenvolver conhecimentos, capacidades, atitude e valores nas crianças que se sentam nos bancos das nossas escolas, para que possam vir a exercer de forma ativa e significativa a sua cidadania global, isto é, para que sejam presente e futuramente agentes ativos no processo de resolução de problemas que nos afetam local e globalmente, numa ótica de contribuição para um mundo mais justo, inclusivo, seguro e sustentável. Em suma, a escola deve ser um espaço de formação holística do indivíduo pautada por valores de justiça e bem estar para todos.

Assim, no projeto que desenvolvemos, decidimos articular a ECG com a utilização de *picturebooks* no ensino de Inglês no 1.º CEB, considerando a mais-valia deste recurso no trabalho com crianças, pelo seu forte poder comunicacional. Convictas de que a língua estrangeira (LE) em estudo tem similarmemente uma importância global e que pode contribuir para a educação de

cidadãos cosmopolitas responsáveis (Guillherme, 2007), visámos, nas atividades implementadas, dar um pequeno contributo para a formação de cidadãos inseridos num mundo global.

Considerando o anteriormente exposto, o nosso projeto de tipo investigação-ação pretende entender como responder à seguinte questão de investigação: Como podemos educar para uma cidadania global, partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?

Na tentativa de responder à questão de investigação formulada, assumimos para este projeto dois grandes objetivos: Compreender os efeitos de um projeto de intervenção focalizado no desenvolvimento da ECG, em alunos do 1.º CEB; e Identificar as potencialidades do uso de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB como veículo para trabalhar conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos no âmbito da ECG.

Visámos assim implementar um projeto que focasse a ECG aliada à utilização de *picturebooks* em aula de inglês no 1.º CEB, trabalhando a língua em questão, mas também valores, crenças e preocupações do mundo atual, por forma a fornecer aos alunos ferramentas que lhes possibilitem uma intervenção ativa na sociedade em que se inserem.

Depois de apresentada a temática, assim como a questão e os objetivos da investigação, cumpre agora explicitar a estruturação do presente relatório.

O Capítulo 1, intitulado “Educação para a cidadania global e ensino de Inglês”, é dedicado ao enquadramento teórico abordando os seguintes pontos: definição de educação para a cidadania global; literatura infantil, surgimento de *picturebooks*, vantagens da sua utilização em aula de Inglês e contributos da sua exploração visando educar para a cidadania global.

O Capítulo 2, com o título “O projeto de intervenção – Picture the world” apresenta a fundamentação metodológica, o enquadramento contextual, curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção, bem como a descrição pormenorizada das diferentes sessões do projeto.

Já o Capítulo 3, intitulado “Análise de dados e interpretação de resultados” centra-se na explicitação da metodologia de análise de dados utilizada; indicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados; definição de categorias e

subcategorias de análise, análise de dados e interpretação dos resultados obtidos.

Por último, na Reflexão Final, fazemos um balanço sobre o percurso profissional vivenciado e a importância do mesmo para a nossa formação e crescimento pessoal e profissional enquanto professoras em formação. Observamos também os resultados do projeto, analisando a relevância de educar para a cidadania global, partindo do uso de *picturebooks* em aula de inglês no 1.º CEB e ponderando em que medida o nosso trabalho em torno da ECG pode ter contribuído para educar alunos conscientes do seu papel enquanto cidadãos globais.

Capítulo 1 - Educação para a cidadania global e ensino de Inglês

Capítulo 1 – Educação para a cidadania global e ensino de Inglês

Este primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico do projeto de intervenção desenvolvido em contexto educativo de aula de inglês no 1.º CEB.

Num primeiro momento, procuramos refletir sobre o papel da educação num mundo globalizado, focando, em particular, a educação para a cidadania global e os seus pressupostos e esclarecendo as finalidades e potencialidades de uma educação em línguas na formação de cidadãos mais preparados para as sociedades atuais. Seguidamente, apresentamos o conceito de *picturebook* e refletimos sobre a forma como este recurso pode ser explorado em aula de inglês numa perspetiva de educar para uma cidadania global.

Considerando que a escola tem um papel extremamente importante, pois recai nela a responsabilidade de preparar cidadãos globalmente competentes, ou seja, cidadãos solidários, respeitadores da diferença e preparados para lidar com a diversidade, ativos e dispostos a participar na tomada de decisões e resolução de problemas, pretendemos com este projeto educar para o conjunto destes aspetos no quadro das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Educar não se limita a formar bons alunos, mas abrange também a necessidade eminente de formar cidadãos preocupados com o mundo e com o Outro (Byram, 2002, 2008; Guilherme, 2007). Deste modo, torna-se imperativa a promoção de uma educação de qualidade que veja o ser humano em todas as suas dimensões e que funcione como um espaço de enriquecimento académico, social e cultural (Lourenço, 2013; Mansilla & Jackson, 2011).

Inseridos numa sociedade global, torna-se, cada vez mais, importante que todos tenhamos, desde cedo, noção de pertença a essa sociedade e consciência da necessidade de procurar soluções locais e globais. A educação tem este desafio: trabalhar com os alunos competências que lhes permitam participar ativamente na sociedade em que estão inseridos, “abrir os olhos e as mentes dos alunos para os problemas globais” (Mansilla & Jackson, 2011).

Tal como defende Ban Ki-moon, o bem-estar das nações assenta nas capacidades, conhecimentos e valores que a educação torna possível.

“A nation’s human capital – the skills, knowledge and values that education makes possible – is the truest

source of its wealth. More than at any time in history, the destiny of nations and the well-being of their people, now depend on their ability to expand this human capital” (Ban Ki-moon, 2012, p. 5).

A aprendizagem de línguas estrangeiras e, neste caso específico, do inglês (língua global), pode ter um papel essencial na educação, permitindo aos alunos a descoberta de outras formas de ver, pensar e sentir o mundo, através do desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, pelo que se tornou num dos principais elementos dos sistemas educativos das sociedades desenvolvidas.

Tal como defende Zhao:

“Proficiency in foreign languages is essential. Today, many education systems teach foreign languages for economic reasons, thus focusing only on competency in communication. Although this is important, language also serves as an insightful window into the shared beliefs, values, customs, behaviors and artifacts of a society. Foreign language teaching can shoulder the responsibility for helping students understand cultures” (2009, p. 64).

De facto, as orientações políticas educativas no espaço europeu defendem o ensino e a aprendizagem de várias línguas aliado à educação intercultural, ao desenvolvimento do plurilinguismo e da intercompreensão, como altamente eficaz na proteção e valorização da diversidade linguística europeia, visando promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação na Europa e procurando contribuir para eliminar os preconceitos e a discriminação (Comissão Europeia, 2004; Conselho da Europa, 2001; Bizarro, 2008; Mendes, 2005). Segundo estes pressupostos, fica para trás o destaque dado ao papel instrumental de um ensino de línguas com vista a dotar os aprendentes de competências (próximas das) nativas, para dar lugar a um ensino centrado no papel político da educação em línguas como espaço de aprendizagem de si mesmo e do Outro (Byram, 2002, 2008; Mendes, 2005).

Considerando o anteriormente exposto, a proficiência em línguas estrangeiras revela-se como essencial para a compreensão de outros valores, crenças e mundivisões (Guilherme, 2007; Mansilla & Jackson, 2011). Destaca-se o papel primordial da língua inglesa, língua de contacto e de entendimento entre diferentes comunidades e culturas, cujo contributo pode ser determinante para assegurar os direitos fundamentais de todos os cidadãos do mundo. Note-se, no entanto, que tal só será alcançado mediante o envolvimento e a participação de cada um de nós, participação essa baseada na construção de conhecimentos, capacidades e atitudes (Oxfam, 2006).

Considerando a grande importância da aprendizagem de línguas e com o intuito de preservar a diversidade linguística e cultural e de promover o desenvolvimento do plurilinguismo, surge o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), segundo o qual o aprendente de uma língua aparece como o ator social que tem de cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados e considerando o contexto cultural, através de uma abordagem dirigida para a ação.

Tal como surge mencionado pelo Conselho da Europa:

“O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas de aprendizagem ao longo da vida” (2001, p. 19).

Assim, a aprendizagem de línguas permite desenvolver habilidades cognitivas e linguístico-comunicativas, ao mesmo tempo que afeta as atitudes e crenças face a outras línguas e culturas (Tochon, 2009), permitindo o desenvolvimento de pensamento crítico e consciência de que todas as comunidades pertencem a um mesmo universo.

Considerando que o presente trabalho foca a importância da aprendizagem de inglês nos primeiros anos de escolarização, importa remeter para as finalidades do ensino desta língua neste contexto de ensino.

Com a criação do *Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005) o ensino desta língua surgiu como oferta educativa extracurricular gratuita de modo a permitir desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa.

O referido programa apresentava uma extensa lista de finalidades e orientações programáticas que foram elaboradas tendo em conta as recomendações do Conselho Europeu, presentes no QECR (2001) e baseadas em vários estudos desenvolvidos sobre o ensino de LE, nomeadamente sobre a idade ideal para se iniciar a aprendizagem de uma outra língua. Dessa lista de finalidades, de orientações programáticas elencadas (2005) destacamos as que se afiguram como mais relevantes para o trabalho que agora apresentamos:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com outra língua e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem de línguas;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania.

(Programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB).

No entanto, só em dezembro de 2014 com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro é que o ensino de inglês no 1.º CEB assume um carácter obrigatório. Legisla-se, então “introduzir o ensino da língua inglesa, com carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, concretizando-se, assim, mais um passo na qualidade do ensino desta língua estrangeira, assegurando-se um período de sete anos consecutivos do seu ensino obrigatório”. Deste modo, no

ano letivo 2015-2016 todos os alunos a frequentar o 3.º ano de escolaridade passam a usufruir do inglês como área disciplinar, sendo a carga horária de, pelo menos, duas horas semanais.

1.1 Educação para a cidadania global

Começando por esclarecer o conceito de cidadania global, ainda que existam diferentes interpretações quanto a esta noção, facto é que se torna para todos evidente que se relaciona com um sentimento de pertença a uma comunidade mais ampla, mais além-fronteiras nacionais e com um sentido global de humanidade comum relacionando o local e o global.

Nesta ótica, cidadãos de hoje devem ser indivíduos que pensam e agem para a construção de um mundo mais justo, pacífico e sustentável, tendo a educação um papel primordial na sua formação.

O conceito de “Educação para a cidadania global” tornado mais visível em 2012 pela *Global Education First Initiative* promovida pela UNESCO, apresentou três grandes prioridades a considerar: permitir o acesso de todas as crianças à escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global. Entidades governamentais, organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior e discursos educativos (Andreotti & Souza, 2012) na América e na Europa têm feito uso deste termo, no entanto, a sua definição não é consensual, nem existe uma estratégia única e reconhecida sobre como introduzir a ECG nos sistemas educativos.

De acordo com as definições apresentadas pela UNESCO (2015), a ECG é considerada “como um conceito uniforme que conceptualiza os saberes, promove o papel transformador da educação e identifica como áreas de desenvolvimento, para além da dimensão cognitiva também as dimensões sócio emocionais e comportamentais” (Tarozzi & Torres, 2016).

ECG é ainda apresentada como sendo:

“um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades,

valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 9).

Da definição anterior, consegue depreender-se a relevância que assume a educação para a compreensão e para a resolução de questões globais. A educação já não assume apenas a função de construir conhecimentos e desenvolver habilidade cognitivas, espera-se que ela passe também a trabalhar valores e conduza a atitudes nos alunos, visando facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social.

Adotando as sábias palavras retiradas da obra “Education for Global Citizenship” da autoria da fundação Education Above All (EAA), facilmente se depreende o determinante papel da educação que procurámos ter em conta também na nossa intervenção.

“Education cannot offer immediate remedies to the local and global problems that we see on the news screens every day, but it can contribute to solving them over the longer term” (EAA, 2012, p. 6).

Perspetivando que a educação está assente num processo de aprendizagem transformadora, holística e emancipatória, a ECG visa criar “uma (nova) cultura baseada no diálogo e na cooperação” (Cabezudo et al., 2010, p. 13), aspetos que devem ser trabalhados desde a infância.

A aposta na ECG desde os primeiros anos tem como intuito desafiar as crianças a desconstruírem preconceitos e capacitá-las para a abordagem de temas mais complexos que possam posteriormente ser trabalhados como defende Hunt, “more complex themes can be added at a later age/stage” (Hunt, 2012, p. 16). A aprendizagem ao longo da vida, iniciada na infância e continuada até à idade adulta através de abordagens formais e informais de educação, é essencial para a consecução da ECG.

Tal é a importância da ECG que a UNESCO fez dela um dos seus principais objetivos educacionais para os anos de 2014 a 2021, movida pelo

objetivo de obter apoio para “empoderar os alunos e torná-los cidadãos globais responsáveis” (UNESCO, 2015, p. 8).

São vários os escritos realizados em torno da importância da ECG. Documentos de cariz universal e nacional evidenciam a importância da implementação de uma ECG preocupada com assuntos e desafios que a todos afetam.

A importância dada à educação não é uma questão recente. Focamos aqui a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Datada de 10 de dezembro de 1948, destacando o Artigo 26, destinado à educação e no qual se lê:

“1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”

Este documento realça o cariz de compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações do mundo, evidenciando a necessidade de noção de pertença a uma comunidade global. De notar que nos últimos anos se tem intensificado a preocupação com as questões da cidadania global, sendo a ECG baseada em valores universais tais como os direitos humanos, a democracia, a não discriminação, a diversidade e as ações cívicas promotoras de um melhor mundo e futuro.

“Educação para a Cidadania Global – preparando alunos para os desafios do séc.XXI” é uma publicação que teve na sua génese duas reuniões organizadas, em 2013, pela UNESCO e que apresenta como principais objetivos “definir os parâmetros da ECG com o apoio de experiência, expertise e sabedoria

coletivas” e “planejar ações futuras alinhadas e reflexões emergentes” (UNESCO, 2015, p. 9).

Para melhor compreensão das ideias que defendemos neste trabalho, importa mencionar que a ECG se relaciona com alguns aspetos tão importantes como: o avanço tecnológico, que nos permite relacionar e interagir em qualquer local e a qualquer momento; o crescente aumento dos movimentos migratórios, conduzindo ao surgimento de comunidades diversificadas; a necessidade de aprender a viver em conjunto; as alterações relacionadas com o desenvolvimento sustentável e as alterações climáticas que necessitam de ações colaborativas e coletivas. Deste modo, a ECG relaciona-se com estes fenómenos de globalização e está intimamente ligada a aspetos de transação social e política, focando-se numa sociedade que se pretende que seja constituída por cidadãos que sejam conscientes da crescente globalização, “linked to transnational social and political communities, civil society and activism, and emerging forms of global identification and mobilization” (Tawil, 2013, p. 13).

Face ao anteriormente exposto, torna-se imperativo que as escolas e os professores assumam um papel interventivo, proporcionando aos alunos oportunidades de desenvolvimento de competências para reconhecerem e reivindicarem os seus direitos e assumirem os seus deveres de cidadãos responsáveis e participativos na sociedade.

Tal como já referimos, uma das iniciativas mais marcantes no âmbito da ECG foi lançada em 2012 pelo Secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, e incluía a ECG como uma das suas três prioridades, juntamente com o acesso e a qualidade da educação. Pôr todas as crianças na escola; melhorar a qualidade da aprendizagem e fomentar a cidadania global são as três prioridades enunciadas.

Nas palavras de Ban Ki-moon, na abertura da *Global Education First Initiative* (GEFI) em 2012:

“We must foster global citizenship. Education is about more than literacy and numeracy. It is also about citizenry. Education must fully assume its essential role

in helping people to forge more just, peaceful and tolerant societies.” (s.p.)

A ECG deverá, assim, capacitar os aprendentes para pensar, partilhar e agir rumo a um mundo mais justo, pacífico, inclusivo e sustentável. Os cidadãos de uma sociedade globalizada precisam de três grandes competências essenciais: cognitiva (conhecimento, entendimento e pensamento crítico sobre assuntos globais); socioemocional (sentido de pertença a uma humanidade comum, solidariedade e respeito pelas diferenças e a diversidade); e comportamental (conceber e implementar ações de forma responsável a nível local, nacional e global, contribuindo para um mundo mais pacífico e sustentável), tal como surge representado na figura 1.



Figura 1 - As três dimensões nucleares na Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2016 p.8)

Articular as três dimensões é o desafio com o qual educadores e sociedades se deparam. Importa capacitar os cidadãos com conhecimentos sobre questões locais e globais, fazendo-os compreender e ser capazes de expressar espírito crítico sobre situações que afetam a atualidade. O conhecimento será o ponto de partida para o comportamento, o qual se espera que seja concretizado, devendo espelhar os conhecimentos adquiridos e revelar responsabilidade a nível local e global. Finalmente a questão socioemocional que, podemos dizer, é transversal, pois sentindo-se parte da humanidade, cada cidadão consegue evidenciar sentimentos de empatia, solidariedade e respeito pela diferença e

diversidade, sendo a partilha de valores e responsabilidades assumidas como tarefas de todos, já que o seu resultado afeta todos. Articulando estas três dimensões estar-se-á perante um cidadão global consciente dos seus direitos e deveres, mas também responsável por agir em prol de toda a humanidade.

Nesta era de globalização, marcada pelo desaparecimento de fronteiras e pela aproximação de povos e culturas, vivem-se também mais de perto os problemas globais que afetam todos e que devem incitar à ação. Face ao exposto, a ECG assume um papel de grande relevância.

De entre os princípios orientadores de uma ECG destacam-se os elencados pela primeira publicação da UNESCO sobre esta temática. Assim sendo, apresentam-se os princípios que pretendem fomentar nos alunos:

- “ - uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma *identidade coletiva* que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistémica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspetivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e
- capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo” (UNESCO, 2015, p. 9).

Considerando o anteriormente exposto e com populações cada vez mais heterogéneas, torna-se essencial aprender a conviver com pessoas de diferentes culturas e etnias, respeitando os seus valores e crenças. Estas ideias estão na base da ECG cuja introdução no sistema educativo a nível mundial se afigura de grande relevância.

Portugal não se posiciona de forma diferente em relação a estas questões de ordem global, tendo existido preocupação em introduzir no ensino as questões

anteriormente elencadas, tornando a ECG presente nas escolas e vidas dos alunos, futuros adultos responsáveis pelas decisões globais e locais.

O documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, cujos princípios seguidamente apresentamos, destaca o importante papel da cidadania na educação e formação de cidadãos:

“A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor” (República Portuguesa, 2017, p. 1).

As palavras em epígrafe, retiradas da introdução do documento *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*, espelham o que se pretende trabalhar desde o início da escolaridade básica até ao final do ensino secundário, assentando em três grandes pilares: na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.

São vários os documentos internacionais e nacionais de referência que sustentam a elaboração deste plano em Portugal. A nível internacional destacam-se:

- a *Declaração de Paris* (Declaração sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação, de 17 de março de 2015);
- a *Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos* (2010) e o documento *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas* (2016) do Conselho da Europa.

Também a ONU apresenta documentos de referência a considerar:

- *a Declaração Universal dos Direitos Humanos* (10 dezembro, 1948)
- *o documento Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016-2030* (2015)

A nível nacional damos relevo aos escritos:

- *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020;*
- *Plano Estratégico para as Migrações, 2015-2020;*
- *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014 -2017;*
- *V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género, 2014-2017;*
- *III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos, 2014-2017;*
- *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, 2010-2015;*
- *Plano Estratégico da Segurança Rodoviária 2016-2020 – PENSE 2020;*
- *Plano Nacional de Formação Financeira 2016-2020;*
- *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017.*

Evidencia-se, deste modo, que as questões de cidadania têm sido uma preocupação também na sociedade portuguesa, realçando-se a ideia de que a escola deve estar atenta aos problemas e questões da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática.

Certo é que a cidadania não se aprende simplesmente nos processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais. Tornando-se, por isso essencial que esteja bem presente na própria cultura de escola, assente numa lógica de participação e corresponsabilização. Assim sendo, a ECG tem de se tornar uma missão de toda a escola (“whole-school approach”) e decorre de práticas sustentadas no tempo e não de meras intervenções pontuais, tal como surge mencionado no documento “Estratégia Nacional de educação para a Cidadania” (2017, p.6).

A OXFAM apresenta a ECG como veiculadora de uma visão transformadora da educação:

“Education for global citizenship is a framework to equip learners for critical and active engagement with the challenges and opportunities of life in a fast-changing and interdependent world. It is transformative, developing the knowledge and understanding, skills, values and attitudes that learners need both to participate fully in a globalised society and economy, and to secure a more just, secure and sustainable world than the one they have inherited.”

(OXFAM, 2015, p. 5).

Neste entendimento, a ECG surge como basilar na educação e formação dos nossos alunos. O envolvimento ativo nas questões que afetam o mundo, o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e valores surgem como essenciais na formação de cidadãos que deverão estar conscientes do seu papel na sociedade e preocupados em contribuir para um mundo melhor. Deste modo, entendemos esta visão transformadora da educação, transformadora de mentalidades e impulsionadora de ações que transformem o mundo num lugar melhor.

A mesma organização acredita que um cidadão global é alguém que está consciente do mundo global e entende o seu papel nesse mundo; respeita e valoriza a diversidade; tem um entendimento de como o mundo funciona; compromete-se com a justiça social; participa na comunidade a vários níveis, desde o local ao global; trabalha com os outros para tornar o mundo num lugar mais equilibrado e sustentável e é responsável pelas suas ações.

Com o objetivo de operacionalizar este conceito a nível educativo, a OXFAM desenvolveu um quadro de referência que indica as características que um cidadão globalmente competente deve possuir, de acordo com três elementos-chave que compõem o que se entende por competência: conhecimentos e compreensão, capacidades, valores e atitudes, tal como ilustra a figura 2 seguidamente apresentada.

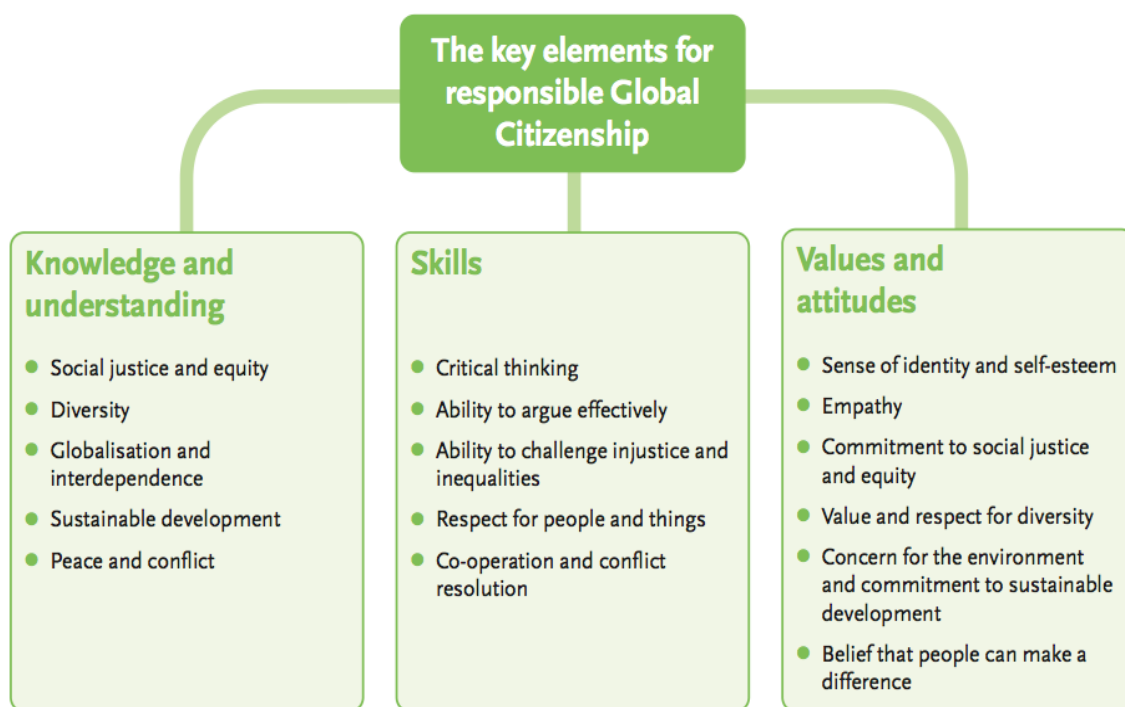


Figura 2 - Características de um cidadão globalmente competente (Oxfam, 2014, p. 4)

Tal como a figura 1 em que surgem as três dimensões nucleares na Educação para a Cidadania Global (cognitiva, socioemocional e comportamental), a figura 2 remete para os elementos-chave de uma cidadania global responsável, evidenciando também três grandes núcleos: conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. É de salientar a estreita relação entre ambas ao elencarem aspetos transversais.

Ao apresentar as características de um cidadão globalmente competente a figura 2 patenteia o conhecimento e entendimento como um dos pontos centrais. Nele encontramos tópicos como a justiça e a igualdade social, a diversidade, a globalização e a interdependência, o desenvolvimento sustentável, a paz e o conflito, questões que surgem na ECG associadas à dimensão cognitiva.

Outra característica de um cidadão globalmente competente prende-se com as suas capacidades: pensamento crítico, capacidade de argumentação, respeito pelo Outro, cooperação e resolução de conflitos são alguns dos tópicos apresentados nesta categoria, e que conseguimos associar à dimensão comportamental da ECG.

Já no que diz respeito ao campo dos valores e atitudes expectáveis num cidadão globalmente competente, encontramos o sentido de entidade e auto-estima, empatia, comprometimento com a justiça e igualdade sociais, valorização e respeito pela diversidade, preocupação com o ambiente e o desenvolvimento sustentável e a crença de que as pessoas podem fazer a diferença. Note-se que todas estas questões são passíveis de serem inseridas na dimensão socioemocional da ECG, considerando que evidenciam o sentido de pertença a uma humanidade comum.

Considerando esta pertença a uma humanidade comum, servimo-nos do inglês, também comum enquanto língua global, e de outras línguas de comunicação internacional para dar voz a este cidadão globalmente competente que se pretende formar desde tenra idade e dotar de capacidades de compreensão e cooperação.

Conscientes de que o ensino de línguas vai muito além da simples transmissão de conhecimentos relacionados com a língua em si, invocamos as palavras de Strecht-Ribeiro que tão bem ilustram o papel do professor ao ensinar uma LE quando refere que “Ensinar uma LE implica ensinar modos de vida, sensibilidades e crenças do povo que a fala” (2005, p. 179).

Considerando a grande importância do ensino de LE, em específico do inglês, foi nosso propósito, através das aulas lecionadas, utilizar a língua inglesa e simultaneamente confrontar os alunos com algumas das matérias previamente apresentadas. A questão da diversidade, dos problemas ambientais, do respeito pelo Outro, da pertença a uma sociedade global e da necessidade de ações concertadas em prol do bem estar comum, foram aspetos que procurámos abordar no decurso das aulas lecionadas.

Observando, no caso concreto, que a criança é o centro da nossa atuação e que decidimos recorrer aos *picturebooks* para “lançar algumas sementes” de ECG, parece-nos importante que sejamos conhecedores de aspetos gerais sobre a literatura infantil e sobre *picturebooks* em concreto.

Fazer uma breve incursão pela literatura infantil afigura-se-nos como algo de grande utilidade, uma vez que o nosso trabalho recorre à literatura infantil para a colocar ao serviço da ECG. O que apresentamos seguidamente visa

contextualizar o surgimento deste “registro infantil”, aludindo às vantagens da sua utilização em aula de inglês no 1.º CEB.

1.2 A literatura infantil e o surgimento dos *picturebooks*

O conceito de literatura infantil, bem como a importância dada à criança e às suas necessidades foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Num primeiro momento, de acordo com Meireles (1984), a literatura infantil caracterizava-se pela redação de textos de tradição oral e as histórias apresentadas haviam sido concebidas para adultos e adaptadas para as crianças. De facto, demorou algum tempo até que os textos fossem escritos especificamente para o público infantil.

Até inícios do século XX, a literatura infantil assentava na ideia do livro enquanto instrumento concebido para educar, apresentar modelos e moldar crianças de acordo com as expectativas dos adultos. No entanto, o conceito de infância foi evoluindo e as crianças passaram a ser consideradas seres com as suas próprias necessidades, potencialidades e limitações, pelo que a literatura teve também que evoluir nesse sentido.

Observando que a literatura é um instrumento de sensibilização da criança em relação ao mundo que a rodeia, permitindo-lhe conhecer-se a si e ao Outro, consideramos evidente a sua função educativa. Deste modo, refletir sobre a literatura infantil torna-se imperioso quando se pretende incutir nas crianças o gosto pela leitura e a utilização desta em prol de uma aprendizagem mais efetiva e real.

O conceito de literatura infantil está, indubitavelmente, associado à imagem. A ilustração / imagem predomina nos livros destinados a crianças e a sua junção, numa fase inicial, com algumas (poucas) palavras, permite à criança a primeira imersão no mundo da leitura e da escrita.

Ainda que numa literatura não dirigida especificamente a crianças, é no século XVIII que surgem os primeiros livros em que a palavra aparece acompanhada de imagem. As obras *Song of Innocence* (1789) e *Song of Experience* (1794), da autoria de William Blake, bem como o *Book of Nonsense*

(1846) de Edward Lear são três dos exemplos mais notáveis desta primeira combinação.

Quanto ao primeiro *picturebook*, propriamente dito, esse é apontado como tendo surgido no século XVII com a publicação de *Orbis Sensualium Pictus (The Visible World in Pictures)*, do educador Johann Amos Comenius, livro infantil publicado em 1658. Esta obra, editada em latim, veio evidenciar o modo como a ilustração associada ao texto representava um grande contributo na promoção da aprendizagem dos mais jovens. Tal como ilustra Wiseman na citação seguinte,

“Children’s literature can be a platform for discussions about how the world is, how it should be, how we want it to be; quality children’s literature provides a wonderfully powerful way of to connect with their lives while modelling skilful reading strategies” (2010, p. 438).

As palavras em epígrafe evidenciam o potencial deste tipo de literatura que poderá servir de plataforma para lançar discussões sobre o mundo, este mundo global ao qual todos pertencemos e no qual todos agimos. Patenteia-se, assim, a potencialidade da literatura infantil enquanto elemento de apresentação do *Eu* e do *Outro*. As histórias surgem como um recurso que visa sensibilizar para a diferença, ostentando um inquestionável contributo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Importa realçar que a literatura infantil poderá e deverá também ser abordada na vertente da promoção da diversidade. Confrontar as crianças com histórias nas quais estão presentes valores que lhes permitam refletir sobre assuntos importantes é bastante relevante para a formação da sua personalidade. Mencionamos dois dos títulos que parecem ser adequados no trabalho com crianças de 1.º CEB: *Little Beauty*, da autoria de Anthony Browne e *Susan Laughs*, escrito por Jeanne Willis – obras em que a diferença está patente, permitindo à criança refletir de modo positivo. No caso da primeira obra, esta alude para uma improvável amizade entre um gorila e um gatinho, evidenciando o poderoso poder deste sentimento. Já o segundo apresenta a história de uma menina em atividades comuns, nada, brinca, anda a cavalo, chateia-se, faz

travessuras, uma criança como todas as crianças, exceto pelo facto de se movimentar numa cadeira de rodas. Esta incapacidade só surge no final do livro, permitindo refletir sobre a diferença e sobre o modo como esta criança lida com essa diferença, comportando-se como se o problema não existisse.

Na ótica de Peter Hunt, um dos críticos mais relevantes de literatura infantil, é fundamental estudar a literatura infantil porque:

“(...) é importante e divertido; os livros para crianças têm grande influência social e educacional; são importantes tanto em termos políticos como comerciais; são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; são vitais para a alfabetização e a cultura” (Hunt, 2010, p. 43).

A visão supracitada explicita claramente o importante valor do livro e o seu precioso contributo na formação das crianças, os futuros Homens e Mulheres de amanhã. Importa, por isso, dar a este tipo de literatura a importância que lhe é devida, colocando-a ao alcance de todas as crianças. Levar histórias para a sala de aula é permitir aos alunos contactar com outras realidades, viajar até outros locais e conhecer outras culturas e costumes. Acreditamos que este contacto facilitará também a ECG, servindo o livro de veículo para a trabalhar.

Neste alinhamento, cientes da grande relevância deste recurso, apresentamos seguidamente o conceito de *picturebook* elencando os principais aspetos do seu contributo na aprendizagem realizada por alunos de tão tenra idade.

1.3 *Picturebooks* e literacia

Picture e *book* duas palavras que encontram a simbiose perfeita ao unirem a potencialidade que encerram em prol de uma mesma finalidade: contar uma história.

A imagem é um elemento constante quando pensamos em livros infantis. O primeiro contacto da criança com a literatura dá-se através da imagem e pensar

em livros infantis implica, obrigatoriamente associar a estes a componente pictórica que tanto cativa os olhos curiosos e desejosos de ensinamento das nossas crianças, “The texts and illustrations are fused together to provide more than either can do alone” (Weeks, 2013, p. 11).

Pelo exposto se depreende que *picturebooks* são livros que estabelecem uma estreita relação e fusão entre imagem e texto, apresentando uma forma original de narração, que lhes permite serem vocacionados para a explanação de histórias, e, simultaneamente, para a transmissão de uma grande diversidade de ensinamentos que abarcam as competências literária, estética e/ou crítica da criança em relação a si e ao mundo que a rodeia.

A definição de *picturebooks* não é consensual, nem no exato significado nem na grafia, o que tem dado azo a várias interpretações. *Picturebook*, *picture book* ou *picture-book* (utilizado na língua inglesa) álbum ilustrado, designação mais atribuída em Portugal, *album* ou *livre d’images* em França e livro ilustrado no Brasil, são alguns dos termos utilizados para designar este tipo de literatura infantil.

Quanto à escrita do termo *picturebook*, optámos por utilizar ao longo deste trabalho a redação em que *picture* e *book* surgem como uma única palavra, palavra composta que aponta de imediato para a combinação, simbiose perfeita entre estes dois termos. Ao optarmos por esta grafia considerámos essa estreita ligação, bem como o facto de a utilizarmos em aula de inglês, pelo que julgámos que seria adequado para o nosso trabalho.

David Lewis (2001) propõe, inclusivamente, que esta palavra (*picturebook*) passe a ser a norma, pois abarca em si a própria noção de composição ao estabelecer uma estreita união entre o texto e a imagem. Apesar de ainda hoje não existir consenso na sua redação, vários são os autores que utilizam nos seus escritos a propósito desta temática o termo composto. São disso exemplo nomes como Barbara Bader, Lawrence Sipe, Sandie Mourão, Maria Nikolajeva, Evelyn Arizpe, Martin Salisbury e Morgan Styles, entre outros. Seja qual for a forma de escrever este conceito, facto é que todos os autores que abordam nos seus escritos a temática dos *picturebooks* reconhecem neles um manancial de vantagens e potencialidades na sua utilização com crianças.

Importa distinguir de que forma o conceito de *picturebook* difere de outros que lhe possam estar próximos. Para tal citamos o famoso prémio americano para *picturebooks*: *The Caldecott Award* (criado em 1937) que apresenta uma definição de *picturebook* que impera como critério na seleção das obras a concurso:

“A picturebook for children as distinguished from other books with illustrations is one that essentially provides the child with a visual experience. A picturebook has a collective unity of storyline, theme, or concept developed through the series of pictures of which the book is comprised.”

(<http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms>).

Note-se a importância conferida à experiência visual, sendo a imagem o ponto central deste tipo de literatura infantil.

Torna-se, portanto, imperativo estabelecer a diferença entre o que é um livro com ilustração e um livro ilustrado. De facto, tal como os termos fazem crer, um livro com ilustração é um livro em que o texto sustenta a narrativa, sendo as imagens utilizadas para a complementar, ainda que não sejam propriamente essenciais ao entendimento da mesma. Já no livro ilustrado deixa de existir esta hierarquização entre palavra e imagem. Nele, escritor e ilustrador têm a mesma importância e a obra é resultado de um trabalho estreito entre ambos, sendo, por isso, fruto da combinação perfeita entre o texto visual e o texto escrito, palavras e imagens juntam-se para criar sentido.

Weeks defende que: “Illustrations can be effective in teaching about theme or plot, and they may even provide different or even contradictory story than the text” (2013, p. 15). Esta citação demonstra que a imagem desempenha neste tipo de livros um papel crucial e insubstituível, a corroborar esta opinião escreve também Uri Shulevitz que apresenta a ideia de que nestas publicações as palavras só servem para dizer aquilo que as imagens não conseguem transmitir, “A picture book says in words only what pictures cannot show (...) It could not, for example, be read over the radio and be understood fully” (Shulevitz, 1985, p. 15).

A combinação de aspeto visual e verbal é também acompanhada pelo *design* que este precioso objeto encerra em si e que permite à criança

experienciá-lo ativando os seus sentidos, numa vivência enriquecedora, tal como afirma Barbara Bader na sua publicação de 1976: “A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child.” (Bader, 1976, p.1). Também Lawrence R. Sipe partilha de uma opinião semelhante, escrevendo: “Picturebooks are unified artistic wholes in which text and pictures, covers and endpages, and the details of design work together to provide an aesthetically satisfying experience for children” (Sipe, 2001, p. 23).

Eric Litwin, famoso autor e ilustrador defende que “Literacy begins with picture-books. They are the first step on the path to reading and learning.” Tomando como base esta citação, reconhecemos nos *picturebooks* um caminho para a leitura e a aprendizagem, pois muitos encerram em si mensagens que necessitam de ser decodificadas, analisadas, interpretadas e debatidas, com vista a abrir horizontes às crianças. Nas palavras de Cope e Kalantzis,

“Literacy teaching is not about skills and competence; it is aimed at creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation” (2009, p. 175).

Considerando que a literacia vai muito além de competências, importa salientar o seu importante contributo na formação da personalidade que desde cedo deve ser trabalhada, tendo sempre em mente o cidadão global que “absorve os ensinamentos”, manifesta espírito crítico e aprende a saber ser e estar perante os exemplos aos quais se vai exposto. Deste modo, consideramos essencial expor, desde cedo, as crianças a vários estímulos e a situações que a levem a pensar e agir e consideramos que os picturebooks facilitam essa tarefa.

A língua escrita está em todo o lugar, não se associa apenas ao espaço escolar e chega até nós diariamente das mais diversas formas. Ser capaz de mobilizar as informações lidas e transformá-las em conhecimento, formas de atuação adequadas e entendimento do mundo à nossa volta é um desafio diário para todos nós. Nas palavras de Angela Kleiman:

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o

lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (2005, p. 5).

Conscientes de que os nossos alunos têm acesso à língua escrita nos mais diversos locais e das mais diversas formas, consideramos que o papel do professor é fundamental na “filtragem” do que lêem e ouvem. É certo que a literacia é um termo que vai muito para além da codificação e decodificação (alfabetização). Embora ocorram simultaneamente, a alfabetização e a literacia distinguem-se pelas características específicas de cada uma. Ser capaz de ler não define literacia no complexo mundo de hoje em que se pretende que o indivíduo seja capaz de compreender e pôr em prática ideias novas, mobilizando para isso competências que estão muito para além da simples codificação e decodificação. É nesta mobilização de competências que o professor tem um papel primordial. Cabe-nos a nós enquanto educadores confrontar os nossos alunos com situações da atualidade sobre as quais tenham de refletir considerando o seu conhecimento do mundo à sua volta, este mundo global em constante mudança e que “invade” diariamente as nossas salas de aula.

Tal como evidenciam as palavras retiradas do relatório europeu sobre literacia, de 2012 “Literacy is about people’s ability to function in society as private individuals, active citizens, employees or parents” (p.11), ou seja, vai muito além da simples capacidade de leitura. Literacia é usar a leitura e a escrita para seguir instruções, comunicar, informar, orientar-se no mundo e nas ruas, ensinar e aprender as práticas sociais e de escrita, práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico, enquanto tecnologia. A literacia inicia-se quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e amplia-se nas questões do dia a dia e na sua participação em práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. A literacia é posta em prática quando alguém faz uso das suas habilidades de ler e escrever inserindo um conjunto de práticas sociais, não é só conhecer as letras e associá-las, mas usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação reconhecidas e necessárias num determinado contexto cultural, no fundo é o que permite ao indivíduo interpretar e compreender o que lê.

A literacia surge como uma prática social necessária e que se vai desenvolvendo, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade. Baseia-se, por isso, numa aprendizagem constante e está em permanente atualização e construção, acompanhando as mudanças da sociedade global em que nos encontramos inseridos. Deste modo, o relatório europeu sobre cidadania (2012) refere que,

“To meet the demands of the future, literacy provision will be reinvented in Europe. Literacy teaching in primary schools will be expanded to include the implications of digital literacy, including critical engagement with texts and their sources. This will provide a firm basis for developing 21st century competences in an information society” (2012, p. 91).

Enquanto educador e formador, espera-se que o professor consiga não só ensinar a ler e escrever, mas também a interpretar, sendo para tal essencial o conhecimento do mundo que o rodeia. A literacia abrange todo um conjunto de práticas de uso da escrita que vão evoluindo e refletindo as mudanças sociais e tecnológicas que vão ocorrendo. Na atualidade seria inconcebível pensar em literacia associada apenas ao livro, ignorando todo um manancial tecnológico de leituras feitas diariamente noutros registos ainda que de modo “informal”.

Ao professor compete também capacitar o aluno para a compreensão do mundo à sua volta, um mundo em rápido avanço tecnológico. A escola surge como o lugar onde, através da prática, reflexão e orientação, o aluno acede a um conhecimento do *Eu* e do *Outro*, o qual deve assentar em premissas como o respeito, a aceitação da diferença, a estima e conhecimento de diferentes culturas, aspetos elencados na ECG.

Torna-se fundamental que os professores desenvolvam conhecimentos, capacidades e atitudes, que recuperem valores perdidos, como o respeito mútuo e a solidariedade (Conselho da Europa, 2001), que procurem a transformação social, e estimulem os alunos a desenvolver múltiplas visões do que poderá ser um mundo mais inclusivo (Guilherme, 2007; Standish, 2014). Neste alinhamento, compete ao professor preparar os alunos para serem globalmente competentes,

conscientes do mundo que os rodeia, desde o seu meio mais familiar a um meio mais abrangente, auxiliando-os a perceber o seu papel na sociedade e no mundo.

A literacia, como capacidade de aprender e interpretar a realidade, condiciona todo o nosso quotidiano, mas é também, por sua vez, condicionada pelos nossos conhecimentos valores e comportamentos. Fazer da leitura e do manuseamento do livro um hábito e comportamento recorrente em sala de aula, abre portas para a educação de cidadãos futuramente mais conhecedores e positivamente interventivos na sociedade.

Incidindo o projeto educativo que desenvolvemos com as crianças do 1.º CEB na utilização de *picturebooks* em aula de inglês no 1.º CEB, expomos, seguidamente, algumas das vantagens de utilização deste recurso para os 3.º e 4.º anos de escolaridade.

1.4 *Picturebooks* e ensino de Inglês

Contar histórias é a mais antiga e primitiva forma de pensar, algo que os seres humanos fazem provavelmente desde que aprenderam a falar. As histórias espelham experiências, podem ser divertidas, assustadoras, trágicas ou reconfortantes, podem utilizar a repetição, a rima, canções e outros recursos. As histórias fazem despertar emoções, ao lê-las ou ouvi-las as crianças podem deparar-se com situações que as fazem refletir sobre atuações, qualidades e valores. As histórias estimulam a imaginação e permitem a aquisição de capacidades expressivas, promovem a habilidade de utilizar expressões faciais, gestos e tom de voz para transmitir significados. É através das histórias que sabemos quem somos. Ouvindo ou recontando histórias saímos do nosso tempo atual e viajamos no tempo e no espaço, contactando com outras personagens e culturas.

Considerando o anteriormente referido, há um enorme número de razões pelas quais é importante a utilização de histórias em sala de aula: motivação e prática de diferentes *skills* são apenas algumas delas. As histórias são ótimas para trabalhar a leitura e a escrita, proporcionando a realização de atividades de

dramatização e introduzindo vocabulário e estruturas gramaticais, pelo que são um precioso objeto de trabalho educativo. Para além disso, permitem a interdisciplinaridade, pois podem servir de suporte a temas das mais diversas áreas e até mesmo explicar conceitos e acontecimentos através das ilustrações (Clapham, 2003; Ellison, 2010; Mourão, 2016).

Sandie Mourão salienta num dos seus artigos a versatilidade da utilização deste recurso em aula de inglês:

“(...) moving beyond using picturebooks to contextualize the learners’ understanding of words, expressions and concepts in English, to understanding the potential of picturebooks for providing authentic reasons for language use, discussion and above all for prompting thinking through response in English” (2016, p. 26).

De facto, a utilização de picturebooks é muito útil, sendo vários os autores que o evidenciam nos seus escritos. Jessica Clapham, por exemplo apresenta a sua visão da utilidade *picturebooks*, referindo que,

“Picture books are useful for addressing issues because they help children to see things from another perspective and provide experiences at second hand which makes it possible to explore sensitive areas with security” (http://resources.hwb.wales.gov.uk/VTC/Slaves_to_slate/Teacher_training.html2003, acedido a 20/12/2017).

Abordar assuntos das mais diversas temáticas e ajudar as crianças a ver as coisas numa outra perspetiva possibilitando experiências de exploração de áreas mais sensíveis são uma notória mais valia deste tipo de literatura.

Maria Ellison, por seu lado, apresenta um dos seus propósitos da nossa opção por levar histórias para a sala de aula de Inglês no 1.º CEB. A sua utilização permite ir muito para além da aprendizagem da língua, proporcionando, entre outras coisas, a capacidade de pensamento crítico, que é vital trabalhar nos dias de hoje, tal como evidencia nas palavras seguintes:

“our use of stories in the foreign language classroom can go beyond language learning and into the realms of critical thinking, a skill which is vital in today’s world” (Ellison, 2010, p. 21).

A história utilizada como meio de transmitir mensagens e trabalhar valores é um dos aspetos centrais do trabalho por nós desenvolvido. Utilizar o *picturebook* e a sala de aula como espaço de ECG foi nosso propósito nas aulas lecionadas.

“We all need stories for our minds as much as we need food for our bodies: we watch television, go to the cinema and theatre, read books, and exchange stories with our friends. Stories are particularly important in the lives of our children: stories help children to understand their world and to share it with others. Children’s hunger for stories is constant. Every time they enter your classroom they enter with a need for stories” (Wright, 2009, p. 5).

Apontadas como um elemento essencial à vida, as histórias são para Andrew Wright, de primordial importância na sua capacidade de ajudar as crianças a perceber o mundo e o Outro. Pela empatia criada com as personagens, pelos dilemas que surgem nos livros, os *picturebooks* constituem um recurso com notórias potencialidades no desenvolvimento de atitudes de respeito e abertura quanto a diferentes valores e perspetivas.

A utilização de *picturebooks* como veículo para abordar diferentes temáticas e visões do mundo e motivar alunos, apelando ao seu sentido crítico e trabalhando aspetos de ECG, foi algo que tentámos colocar em prática nas aulas lecionadas.

São inúmeras as vantagens associadas ao uso de histórias em Inglês na sala de aula do 1.º CEB. De facto, a utilização de *picturebooks* afigura-se como um excelente recurso, podendo versar as mais diversas vertentes: exploração de vocabulário e estruturas linguísticas, motivação para a introdução de uma temática a estudar ou consolidação de um tópico são apenas alguns exemplos. De entre as vantagens mais evidentes da sua utilização, destacam-se razões de ordem cognitiva, linguística, cultural, socioafetiva e estética.

No domínio cognitivo, as histórias propiciam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem relacionadas com a colocação de hipóteses, predição ou simplesmente a escuta à procura do significado geral, ao mesmo tempo que permitem a aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais. Aliando a imagem à palavra, os *picturebooks* estimulam a imaginação e a criatividade das crianças, levando-as simultaneamente a descobrir a língua em estudo, percebendo que esta pode servir de veículo para a aprendizagem dos mais variados conteúdos.

Quanto às razões de ordem linguística, ao serem expostas a textos escritos, as crianças estão a realizar uma aprendizagem lexical e de estruturas da língua que vão repetidamente ouvindo e cuja pronúncia e entoação vai também sendo assimilada.

No que se refere às razões de ordem cultural, os *picturebooks* permitem a abordagem de temas de carácter universal, as ilustrações servem de meio de apresentação e comparação de diferentes culturas, desenvolvendo nas crianças atitudes de empatia, de respeito e de aceitação do Outro.

As razões de ordem socioafetiva espelham-se no gosto por histórias próprio das crianças. A transição das línguas já dominadas e conhecidas para a língua em estudo é algo que decorre com relativa naturalidade, pois a imagem assume neste tipo de literatura um papel fundamental. As convenções estruturais e linguísticas na organização da história são comuns na maioria das línguas, sendo recorrente o uso da repetição e da rima, pelo que se torna fácil despertar o interesse da criança pela história que vai ouvindo e lendo. É também bastante comum a sua identificação com as personagens da história, propiciando um envolvimento social e emocional favorecedores da aprendizagem e gosto pela leitura.

Finalmente, em relação às razões de ordem estética, os *picturebooks* têm um importante papel no desenvolvimento da literacia visual, crucial no atual mundo globalizado em que vivemos. Compreender e apreciar a arte são também aspetos essenciais na atualidade e os *picturebooks* podem dar um enorme contributo neste campo.

Levar um *picturebook* para a sala de aula exige do professor uma atitude muito além da mera apresentação do seu conteúdo. O envolvimento dos alunos é essencial nessa tarefa, pelo que se torna imperioso ter em mente as recomendações apresentadas por Sipe na sua obra *Storytime: young children's literacy understanding in the classroom*, datada de 2008. Deste modo, durante o processo de leitura em voz alta, o professor assume vários papéis, a saber: *leitor e facilitador* quando lê e facilita a compreensão da história aos alunos; *gestor e incentivador*, na medida em que tem de saber gerir e encorajar os alunos levando-os à compreensão da história; *clarificador e questionador*, quando clarifica e questiona, fazendo a criança refletir e chegar por ela mesma às respostas; *companheiro de especulação*, parceiro na dúvida e na formulação de hipóteses; *extensor e limitador* ao expandir ou reduzir o texto base no intuito de facilitar a compreensão e, finalmente, *tradutor*, quando recorre a outras linguagens para esclarecer significados e avançar na história.

Os *picturebooks* levados para a sala de aula deverão ser a propósito de temas familiares às crianças e com histórias de que elas gostem. A literatura infantil e os *picturebooks* em particular cativam as crianças e convidam-nas a explorar o seu próprio mundo e o mundo dos outros. Através do uso de *picturebooks* é possível estimular o pensamento crítico e criativo das crianças, promover o entendimento intercultural e construir as bases para o comportamento ético, ao mesmo tempo que desenvolvem vocabulário, expressam sentimentos e emoções, reconhecem semelhanças e celebram diferenças.

A seleção das histórias a utilizar deverá também considerar as ilustrações, a história escrita, as vivências e o contexto dos alunos, não descurando o facto de poder ter algum efeito na autoimagem do aluno. Muitas são as histórias que encorajam a discussão sobre temas da atualidade. Não raras vezes refletem a experiência e emoções da própria criança, podendo, por isso ser utilizadas para falar de assuntos mais difíceis e dolorosos. “Where the wild things are”, por exemplo, é um *picturebook* em que a personagem principal se zanga com a mãe, mas descobre que ela o ama na mesma.

Há um vasto manancial de atividades e estratégias que se podem desenvolver a partir da utilização de *picturebooks* em sala de aula. Sandie

Mourão apresenta no seu artigo *Using stories in the primary classroom* (2006, p.23) algumas estratégias a ter em conta:

- introduzir uma adivinha ou questão prévia à leitura do *picturebook*, fazendo com que as crianças façam a audição da leitura focadas na informação que visam ver respondida;
- utilizar *flashcards* contendo vocabulário ou estruturas linguísticas que surgem no decurso da história e que as crianças deverão identificar;
- promover a expressão dramática num trabalho de *total physical response*; e
- incentivar a participação efetiva dos alunos, proporcionando momentos de intervenção dos mesmos na atividade de leitura.

Os *picturebooks* podem ainda ser utilizados em atividades promotoras de estímulos para a oralidade: colocar questões sobre a história lida, esconder imagens, solicitar um reconto da história ouvida ou desafiar os alunos a realizar pequenas encenações, são algumas das estratégias que podem conduzir à expressão oral (*speaking*), cujo trabalho é de grande relevância nas aulas de inglês no 1.º CEB.

É sabido que, quanto maior for a exposição da criança à LE em aprendizagem, mais segura e confiante esta se sentirá na sua utilização no presente e futuro. A utilização de *picturebooks* em atividades de leitura em voz alta coloca os alunos num contacto efetivo e permanente com vocabulário e estruturas linguísticas, tornando-os, progressivamente, falantes mais capazes.

Considerando a grande importância da utilização de *picturebooks* na abordagem de assuntos essenciais num mundo global, importa também que o professor tenha consciência do seu papel tendo em conta os desafios do mundo global. De facto, o papel do professor não pode cingir-se ao de um mero transmissor de conhecimentos curriculares. Ensinar conteúdos é apenas uma das facetas do professor, sendo a componente afetiva e atitudinal de relevância extrema, já que o professor assume o papel de modelo para muitos alunos. Face ao exposto convém que a atitude do educador vá ao encontro do que transmite aos seus alunos.

Milson e Mehlig realçam a importância vital do professor, salientando o que se espera da sua atuação, sendo desejável que sirva de modelo aos seus alunos,

“serve as a positive role model, to seize opportunities to reflect on moral issues within the content of the curriculum, to create a moral classroom climate, and to provide students with opportunities outside of the classroom to practice good character through service programs, clubs, and peer tutoring” (Midson & Mehlig, 2002, p. 47).

Nas mãos do professor está a enorme responsabilidade de ensinar o currículo tendo em conta as facetas anteriormente apresentadas e considerando o público diferenciado que tem pela frente. Nas palavras de Tomlinson “Curriculum tells us what to teach: Differentiation tells us how.” (Tomlinson, 2008, p.8). É precisamente neste “how to do” (como fazer) que surgem os *picturebooks*, pois encerram em si uma grande fonte de motivação para as crianças, permitindo-lhes estabelecer comparações e contrastes entre as suas vidas e as dos outros. As crianças devem ser capazes de reconhecer as semelhanças entre os seres humanos, mas entender que as diferenças existem e que estas enriquecem a experiência humana. Tal como referiu o autor britânico Aindan Chambers:

“It is through literature that we most intimately enter the hearts and minds and spirits of other people. And what we value in this is the *difference* as well as the human similarities of others” (in Tomlinson, 2008, p. 3).

Observando que, com este projeto pretendemos utilizar os *picturebooks* como ponto de partida rumo a uma ECG, importa realçar o importante papel deste recurso na formação e educação de cidadãos inseridos numa sociedade global e que queremos também formar para que saibam tomar decisões. A utilização de *picturebooks* surge como uma estratégia que leva as crianças a ver outras crianças (personagens dos seus livros), oriundas de outros países, pertencentes a outras culturas, levando-as a caminhar no sentido da tolerância, respeito e aceitação, palavras-chave para viver em harmonia num mundo repleto de diversidade, mas bastante interdependente.

Considerando o exposto, os *picturebooks* podem ser o ponto de partida para levantar questões e considerar assuntos controversos, encorajar a

preocupação com o Outro e relacionar as suas experiências com as de outras crianças de outros contextos e culturas. As histórias podem também ser utilizadas na promoção de aprendizagens interdisciplinares, podem ainda explicar conceitos, partindo das ilustrações apresentadas e expandir as experiências e vivências das crianças ao confrontá-las com histórias que decorrem noutras épocas ou países, funcionando, por isso também, como meio de aprendizagem cultural.

Em suma, a utilização de *picturebooks* serve de ponto de partida para colocar em prática algumas das recomendações relativas aos direitos das crianças. Urge considerar os objetivos da educação, consagrados na Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Crianças. Observando que se dá grande destaque ao desenvolvimento da personalidade da criança, à sua preparação para a vida ativa, à procura do respeito pelos direitos humanos, pelos valores culturais e nacionais e pelo ambiente, tentámos no trabalho elaborado e nas intervenções em contexto educativo pôr em prática as recomendações apresentadas, nomeadamente no que se refere aos objetivos da educação, almejando contribuir educando para a cidadania global.

“Article 29: Aims of education - Education should be directed at developing the child’s personality and talents; preparing the child for active life as an adult; fostering respect for basic human rights; developing respect for the child’s own cultural and national values and those of others; and developing respect for the natural environment” (UNICEF, 2006, s.p.).

Os objetivos da educação aqui apresentados são norteadores da nossa intervenção em contexto escolar, reconhecendo as muitas potencialidades da utilização de *picturebooks* no trabalho com crianças do 1.º CEB.

Em jeito de síntese, este primeiro capítulo focou-se na apresentação do enquadramento teórico, começando por realçar o determinante papel da educação na formação de alunos conscientes da sua condição de cidadãos desta “aldeia global” em que todos habitamos. Educar num e para um mundo global é um desafio que deve apoiar-se em práticas educativas promotoras de comportamentos humanos reveladores de justiça, respeito pela diferença,

cooperação e solidariedade, rumo à sustentabilidade do planeta. Detivemo-nos numa apresentação das finalidades do ensino de inglês no 1.º CEB, por considerarmos essencial ter em conta o que se pretende com o ensino desta língua, articulando estas finalidades com o projeto que pretendemos levar a cabo, projeto esse de ECG.

A ECG, assente numa aprendizagem que se quer transformadora, holística e emancipatória, foi também alvo de reflexão ao longo deste capítulo que agora se conclui, tendo sido elencados os principais referenciais desta educação.

Considerando que o nosso projeto recorre à utilização de *picturebooks*, cuja utilização, em jeito de experiência, visa trabalhar alguns dos princípios elencados na ECG, pareceu-nos pertinente contextualizar o surgimento deste tipo de literatura destinada a crianças, focando as vantagens da sua utilização em aula de inglês no 1.º CEB e evidenciando o modo como os *picturebooks* podem ser explorados educando para uma cidadania global.

Certas de que o trabalho com *picturebooks* é uma das formas mais aprazíveis de ensinar outra língua a crianças, escolhemos este recurso para o desenvolvimento do projeto de intervenção em contexto escolar. Como as crianças adoram histórias, estão intrinsecamente motivadas a ouvi-las, lê-las e delas retirar também ensinamentos e mensagens, crescendo mais conhecedoras de si e dos outros. Foi tendo isto em mente que procedemos à exploração de *picturebooks*, almejando educar para a cidadania global.

No capítulo seguinte, daremos a conhecer o projeto de intervenção desenvolvido no decurso da prática pedagógica supervisionada, o qual intitulámos de “Picture the world”. A opção por este título pretende evidenciar dois pontos centrais do nosso projeto: *picture*, associado à imagem e a sua importância, aos *picturebooks* que foram nosso objeto de trabalho nas sessões do projeto de intervenção e *world*, aludindo à questão de pertença a este mundo global. Além disto, este título, que traduzido significa *Imagina o mundo*, remete também para o nosso propósito de trabalhar com os alunos conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos no âmbito da ECG, que os levem a pensar e agir globalmente, conscientes do seu papel no mundo e da importância das suas

ações, refletindo sobre a sua posição de ator em prol de um mundo melhor para si e para o Outro.

Capítulo 2 - O projeto de intervenção

– “Picture the world”

Capítulo 2 – O projeto de intervenção – “Picture the world”

No seguimento do capítulo anterior, em que enquadrámos do ponto de vista teórico o projeto aqui apresentado, refletimos sobre o que significa educar para a Cidadania Global considerando a grande importância de desenvolver, desde cedo, nos alunos a noção de pertença a um mundo global. Realçamos igualmente o contributo desta educação para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos e evidenciamos as vantagens do recurso a *picturebooks* na sala de aula de inglês no 1.ºCEB.

Seguidamente, passamos a fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para este trabalho.

Desta forma, o capítulo inicia-se com a fundamentação metodológica do projeto, explicitando em que consiste a metodologia de investigação-ação.

Num segundo momento, faz-se o enquadramento contextual em que se realizou o estudo, sendo efetuada a caracterização da realidade educativa, bem como da turma na qual foi implementado o projeto.

Segue-se um enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção, considerando os documentos de referência que norteiam o ensino de Inglês no 1.º CEB.

Finalmente, realiza-se a descrição detalhada das sessões do projeto de intervenção pedagógica levado a cabo: “*Picture the world*”. Neste último momento, será feita uma apresentação de cada sessão no que se refere à temática abordada, aos objetivos definidos, às atividades implementadas e aos recursos e materiais utilizados.

2.1 Fundamentação metodológica

Conscientes de que a investigação favorece um processo reflexivo e de que este trabalho se consubstancia também numa necessidade permanente de reflexão sobre práticas, com vista à sua melhoria, partindo da análise crítica dos resultados que vão sendo alcançados, na sua realização foi considerado o paradigma de investigação qualitativa e adotada a metodologia da investigação-

-ação.

Começando por sintetizar o que se entende por investigação qualitativa, foquemo-nos nas palavras de Bogdan e Biklen (1994) que consideram que este tipo de investigação apresenta cinco características:

1. ocorre num ambiente natural: “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural” (pp. 47 e 48);
2. tem um carácter descritivo;
3. tem como enfoque o processo e não os resultados, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49);
4. parte de uma análise do tipo indutivo, “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50); e
5. “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50).

Considerando a definição apresentada, importa salientar que o trabalho por nós desenvolvido se enquadra nas características referidas. Decorreu no ambiente natural dos sujeitos que nele intervieram (a sala de aula e o contexto educativo dos alunos). Salienta-se, para o estudo que pretendemos desenvolver, o importante papel do professor como investigador, que se insere no ambiente natural, no qual passa tempo efetivo, agindo e observando os alunos, participantes do estudo a desenvolver. Quanto ao carácter descritivo deste tipo de investigação, este está bem patente nos dados recolhidos, os quais são provenientes de registos de observação, notas de campo, vídeograções de aulas e trabalhos realizados pelos alunos, material essencial para a compilação, descrição e interpretação de dados. Quanto à terceira característica elencada pelos autores, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), ou seja, o investigador tem como principal interesse o estudo de um problema ou fenómeno, verificando como este se manifesta ou desenvolve nas atividades levadas a cabo, nos procedimentos e nas intervenções quotidianas, sendo evidente uma maior preocupação com o processo e com a reflexão decorrente do mesmo, do que com o produto final. De facto, o projeto por nós realizado envolveu uma análise do processo, uma vez que pesquisa, planificação, ação e reflexão se

operacionalizaram dialeticamente e circularmente. No que se refere à tendência dos investigadores para analisarem os seus dados de forma indutiva, esta remete para a ideia de que o investigador não confirma hipóteses, mas vai construindo abstrações à medida que recolhe os dados e os categoriza. Estes autores propõem ainda outra característica para estes estudos, o facto de o significado ser de importância vital na abordagem qualitativa, ou seja, neste caso, o professor investigador pretende compreender as perspetivas pessoais dos participantes e o modo como estes interpretam as suas experiências. O projeto centra-se, por isso, na perspetiva do sujeito e na avaliação das suas perceções e representações.

Neste sentido, e tendo por base as características anteriormente mencionadas, pretendemos realizar um trabalho de investigação que implicasse uma análise cuidadosa e clara da realidade, tendo em mente os registos e categorias de análise. A análise e a interpretação dos dados serviram de base para que nós, enquanto professoras investigadoras, refletíssemos sobre o cumprimento dos objetivos definidos e o modo como as crianças reagiram às atividades.

Tendo em conta as dimensões da investigação qualitativa, o projeto de investigação e intervenção por nós desenvolvido colocou-nos numa posição em que nós, enquanto investigadoras, assumíamos também a função de participantes no processo, sendo a nossa ação também alvo de análise. Deste modo, e considerando a nossa condição de professor(a) investigador(a), importa clarificar a metodologia cujos pressupostos foram fundamentais para realização do projeto: a investigação-ação.

Tal como o nome indica, a metodologia de investigação-ação combina estes dois domínios (investigação e ação), sendo, na área da educação utilizada para avaliação das aprendizagens, estudo de atitudes e valores de alunos e professores, desenvolvimento profissional, pessoal e social do professor e para a implementação de estratégias de ensino.

Na ótica de Alarcão (2002), todo o professor é e deve ser investigador da sua ação educativa, pois a análise e reflexão sobre as práticas deve conduzir a uma melhoria dos métodos de ensino. De facto, esta metodologia proporciona ao professor uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de

ensino/aprendizagem, permitindo-lhe realizar uma reflexão crítica sobre a prática, de forma a poder reformulá-la e melhorá-la em prol de um ensino melhor. Citando Coutinho et. al.

“o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (2009, p. 360).

De facto, os autores supra mencionados defendem que a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna ação e reflexão crítica, e em que, nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados os métodos e os dados sendo a interpretação feita com base na experiência e conhecimento obtidos no ciclo anterior.

De acordo com Cohen e Manion, a investigação-ação constitui “a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention” (1994, p. 186). O trabalho por nós desenvolvido enquadra-se nesta ideia, na medida em que a nossa intervenção foi desenvolvida em pequena escala, realizada durante o primeiro período do ano letivo 2017/2018, numa turma de 25 alunos de uma escola básica. No decurso da intervenção foram dinamizadas sessões devidamente planificadas e articuladas entre si, tendo como base finalidades e objetivos comuns, e, destas sessões, foram recolhidos dados que possibilitaram uma reflexão e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção.

Os mesmos autores (Cohen & Manion, 1994) elencam ainda as principais características da investigação-ação. Assim sendo, na sua ótica, esta é participativa e colaborativa, na medida em que implica todos os participantes no processo (o investigador não surge como um agente externo que realiza investigação com pessoas, mas sim como um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade); é prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico (a ação tem de estar ligada à

mudança e é sempre uma ação pensada); é cíclica, na medida em que envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte; e é crítica, pela procura de melhores práticas e autoavaliativa, pois as mudanças efetuadas são continuamente refletidas e avaliadas.

A noção de investigação-ação apresentada por Kemmis e McTaggart alude para necessidade de planeamento, ação, observação e reflexão:

“to do action research is to plan, act, observe and reflect more carefully, more systematically, and more rigorously than one usually does in everyday life” (1992, p. 10).

Desta forma, torna-se óbvio que falar em investigação-ação implica obrigatoriamente considerar que se trata de um processo sistemático que envolve planificação, ação, observação e reflexão. Na realização e implementação deste projeto estas questões foram tidas em conta. A planificação foi efetuada considerando os objetivos a alcançar, foi colocada em prática e dela resultou observação e reflexão individual e em grupo, com vista a uma melhoria das práticas de ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade.

A prática educativa e a reflexão devem estar interligadas no âmbito educacional, pois a prática e observação da mesma permitem identificar problemas, questões e inseguranças que conduzem a uma obrigatória reflexão por parte do docente. Neste campo, a investigação-ação assume uma grande relevância como suporte de formação do profissional reflexivo,

“além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores” (Alarcão, 2002, p. 223).

O professor surge como investigador da sua ação, sendo a exploração reflexiva e organizada que faz da sua prática essencial na investigação-ação,

contribuindo para a resolução de problemas de ensino e de aprendizagem e alteração de práticas. Enquanto professoras-investigadoras, a construção deste projeto constituiu um momento autorreflexivo de grande relevância, tendo sido possível rever e reajustar práticas de ensino.

Ao nível da investigação educacional considera-se a investigação-ação em contexto educativo como um tipo de investigação adequado ao trabalho docente, tendo como principal ideia a necessidade de melhoria das práticas educativas. Nas palavras de Esteves (2002), pretende-se que através deste tipo de investigação se desenvolva no professor uma atitude científica que o leve a interrogar a situação real (o contexto de intervenção) e a questionar-se enquanto elemento desse real. Releva-se, uma vez mais, a atitude crítica que o professor tem de assumir em relação às suas práticas observando-as introspectivamente e estando receptivo à sua reformulação em prol de uma melhoria do ensino que é capaz de realizar.

Importa ainda refletir sobre as noções de “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação” apresentadas por Donald Schön (1983). Segundo este autor, as noções anteriormente apresentadas devem estar patentes na atividade do professor enquanto investigador das suas práticas. Facilmente se depreende que “reflexão na ação” se refere ao que ocorre no decurso da prática letiva em que o docente efetua a sua auto-observação; “reflexão sobre ação” verifica-se após a prática letiva, na etapa de observação do que foi feito; e “reflexão sobre a reflexão na ação” significa que o professor investigador se coloca numa posição de compreender os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, visando encontrar soluções para possíveis problemas e orientar as suas práticas futuras, desenvolvendo-se profissional e pessoalmente.

De acordo com Latorre (2003), no campo educativo, pode afirmar-se que o desenvolvimento profissional se subordina a uma junção de três dimensões intimamente interligadas, representativas de todo o processo reflexivo: investigação, ação e formação.

Face ao anteriormente exposto, facilmente se conclui que o essencial na investigação-ação é a dimensão reflexiva do professor em relação às suas

práticas, identificando problemas, planificando, reformulando e alterando procedimentos decorrentes dessas práticas. A investigação-ação é um processo que se desenvolve de forma contínua, numa metodologia em espiral, de carácter cíclico, contando cada ciclo com quatro etapas distintas: planificação, ação, observação e reflexão, facilmente constatável na figura seguidamente apresentada.

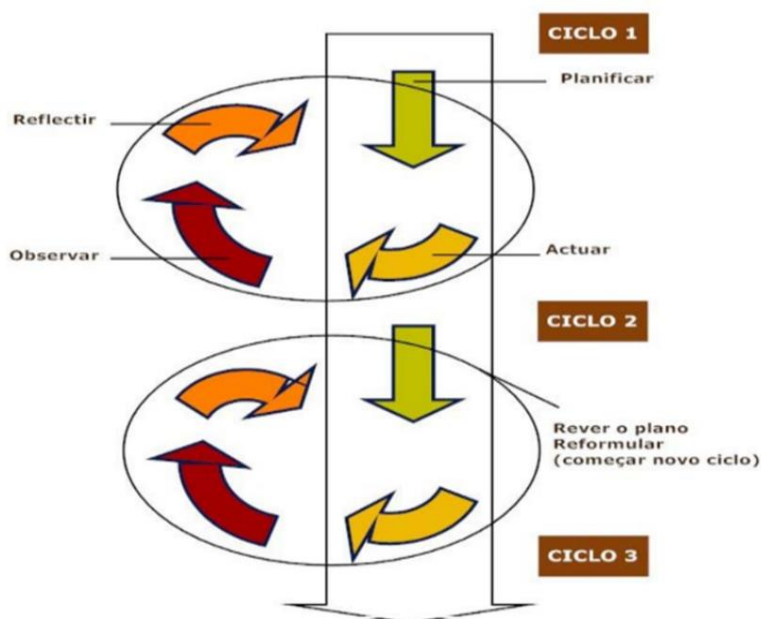


Figura 3 - Momentos de investigação-ação
(Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 369)

Desenvolver um plano de ação (planificar), implementar o plano de ação (atuar), verificar os efeitos da ação implementada (observar) e analisar e avaliar os efeitos dessa observação (refletir) são as etapas repetidamente realizadas no decurso de um projeto de investigação-ação.

A metodologia usada no nosso projeto evidencia características dos estudos de investigação-ação, pois foi estruturada obedecendo a quatro fases: identificação de uma temática a explorar: educar para a cidadania global, através da utilização de *picturebooks* no ensino de inglês no 1.ºCEB; planificação de um projeto de intervenção que permitisse verificar como se conseguem trabalhar questões de ECG, recorrendo a *picturebooks*; implementação do projeto intitulado “Picture the world”, recolha de dados, reflexão e observação dos resultados com

vista a confirmar se a intervenção levada a cabo permitiu realmente trabalhar nos alunos questões relacionadas com a ECG.

O projeto de intervenção visou, ainda que, numa escala reduzida, circunscrita a uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, criar conhecimento sobre as nossas práticas pedagógicas no âmbito da Educação para a Cidadania Global, práticas que procuraram sensibilizar os alunos para temáticas de cariz global. Neste sentido, e considerando o nosso papel de professoras-investigadoras, tentámos atuar enquanto agentes de mudança numa dimensão colaborativa e de cooperação constante com os alunos, confrontando-os com temáticas de preocupação global e levando-os a refletir sobre atitudes e valores.

2.2 Enquadramento contextual

O projeto de intervenção foi desenvolvido em contexto educativo no 1.º CEB e implementado numa turma de 4.º ano de uma Escola EB1, da região de Aveiro.

Para efetuar uma caracterização do contexto educativo, considerámos determinante o conhecimento e análise dos dados constantes nos documentos reguladores de referência dos quais elencámos o *Projeto Educativo* e cujo lema é “Qualidade, reflexão e abertura à comunidade e à mudança”, o *Plano Anual de Atividades* e o *Plano de Turma* facultado pelas docentes titulares das turmas nas quais foi realizada a prática supervisionada de ensino de Inglês. Também o diálogo com a professora cooperante e as professoras titulares de cada turma se revelou uma importante fonte de recolha de informações que permitiram conhecer melhor o contexto familiar, sócioafetivo e individual de cada aluno, proporcionando uma intervenção mais conhecedora dos sujeitos com os quais nos confrontávamos.

Geograficamente, a escola onde foi desenvolvida a prática letiva e implementado o projeto, situa-se no centro da cidade e encontra-se sediada num edifício antigo constituído por dois pisos e um espaço exterior de recreio.



Figura 4 - Fachada da escola básica

Esta escola participa do projeto Eco-Escolas, um programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, desenvolvido em Portugal desde 1996 pela ABAE – Associação Bandeira Azul da Europa. Este projeto visa encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Em palavras mais singelas, trata-se de uma escola que revela preocupação pelas questões ambientais, é amiga do ambiente, por isso a comunidade escolar tem a preocupação de educar as crianças para reciclar (Figura 5) e prestar atenção ao consumo de água e de energia (Figura 6), evitando o seu desperdício.



Figura 5 - Local de recolha de tampas



Figura 6 - Alerta para desligar a luz

Trata-se de uma escola com instalações antigas, constituída por dois edifícios contíguos. Tem oito salas: quatro salas de aula (equipadas com quadros interativos e acesso à internet), uma sala de professores, uma biblioteca (Figura 7) e duas salas de ensino pré-escolar.



Figura 7 - Biblioteca da escola

A biblioteca da escola é um espaço pequeno, mas acolhedor no qual se percebe a importância dada à leitura e ao livro, nomeadamente nas inscrições afixadas na parede da mesma, “Ler é aprimorar saberes!” e “Já leste um livro hoje?”.

As salas de aula expõem os trabalhos que os alunos vão realizando e estão decoradas com o resultado das atividades mais recentes e de trabalhos que vão produzindo no decurso do ano letivo. Também nós pretendemos contribuir para a decoração deste espaço, deixando expostos alguns dos trabalhos

realizados pelos alunos no decurso das aulas de Inglês de que é exemplo a figura 8 seguidamente apresentada.



Figura 8 - Trabalho realizado pelos alunos em aula de Inglês

De um modo geral, as salas de aula são um espaço agradável e acolhedor, ainda que pequeno, o que nem sempre facilita a colocação dos alunos no espaço. As figuras 9 e 10 apresentam a sala de aula do 4.º ano.



Figura 9 - Sala da turma de 4.º ano, vista do fundo



Figura 10 - Sala da turma de 4.º ano, vista de frente

No exterior da escola existe um espaço de recreio no qual os alunos podem brincar e extravarar energias (Figura 11), este recreio apresenta uma parte coberta para os dias em que chove.



Figura 11 - Recinto exterior da escola

Quanto aos recursos humanos, o corpo docente é constituído por uma docente que acumula a função de coordenadora e três outras docentes, distribuídas respetivamente pelas turmas de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos (há uma turma por ano). Para além das docentes titulares há ainda a referir a existência de uma professora de inglês (a professora cooperante), uma docente destinada a apoio

educativo e duas educadoras de infância. Relativamente ao pessoal não docente, nesta escola há quatro assistentes operacionais, duas para os alunos do 1.º CEB e duas para o pré-escolar.

O *Projeto Educativo* do Agrupamento refere que existem carências económicas, desemprego e desestruturação em muitos agregados familiares do concelho. Este projeto refere igualmente o facto de haver um baixo nível de escolarização de um número significativo de encarregados de educação, o que conduz a que estes tenham expectativas baixas em relação ao sucesso académico dos seus educandos.

Em relação à turma na qual foi desenvolvido o projeto, esta é uma turma de 4.º ano composta por 25 alunos (11 meninas e 14 meninos), sendo a sua média de idades 9,3 anos. Há 4 alunos subsidiados de escalão A e 1 de escalão B. Trata-se de uma turma algo agitada e conversadora. Na sua constituição estão inseridas três crianças de etnia cigana (1 menina e 2 meninos) que ficaram retidos no 2.º ano e tinham ingressado nesta turma no ano letivo passado. Estes três alunos estão ao abrigo do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro e possuem um Programa Educativo Individual. Ainda que estando junto com a turma, as competências destas crianças encontram-se ao nível do 3.º ano, mas assistem às aulas do 4.º na disciplina de Inglês. Há também a salientar um aluno hiperativo e com défice de atenção que toma medicação diária e revela comportamentos desajustados dentro e fora da sala de aula.

De acordo com informações retiradas do *Plano de Turma* do ano passado, trata-se de uma turma interessada pelas atividades, sobretudo na área de Estudo do Meio, sendo, no entanto, muito heterogénea nos resultados das aprendizagens. A falta de atenção e concentração, a imaturidade e o ritmo lento de muitos alunos refletem-se negativamente nas suas aprendizagens, principalmente nas disciplinas de Português e Matemática, sendo o Estudo do Meio a área em que os resultados são melhores. Salienta-se, ainda a existência de três alunos que usufruem de apoio educativo no intuito de tentarem colmatar dificuldades diagnosticadas no ano letivo transato.

Expostos que estão os principais aspetos relativos ao contexto no qual decorreu a intervenção e às características do público-alvo. Apresentar-se-á, seguidamente o enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto.

Em função do tipo de alunos com os quais trabalhámos e do seu contexto, procurámos, no quadro do que está definido curricularmente, elaborar um projeto que correspondesse simultaneamente aos interesses e perfis das crianças e ao que está definido pelo Ministério da Educação.

2.3 Enquadramento curricular do projeto de intervenção

O projeto de intervenção desenvolvido no 1.º período do ano letivo 2017-2018 teve a sua génese nos documentos de referência que norteiam o ensino de inglês no 1.º CEB: *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015); o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001); a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei Nº46/86); o programa da disciplina de *Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2004), uma vez que há neste últimas temáticas que devem ser exploradas nas outras áreas pela sua importância para a compreensão do mundo; e o *Perfil do Aluno* (Ministério da Educação e Ciência, 2017).

Considerando as Orientações Programáticas e o que nos propomos abordar enquanto tópico, seleccionámos aqueles que se afiguram como os objetivos gerais a considerar nesta abordagem: sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua estrangeira; fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo Outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança.

As sessões planeadas tiveram sempre presente a planificação da professora cooperante, sendo esta o ponto de partida para a organização das atividades colocadas em prática, considerando também as características do

contexto e da turma em questão. Foram igualmente observados os sete domínios contemplados pelas *Metas Curriculares*: Compreensão Oral, Leitura, Interação Oral, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural, Léxico e Gramática. Considerando a faixa etária dos alunos e o ciclo em que se encontram, o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2005) recomenda que a operacionalização curricular desta disciplina “dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial” (p. 13). Deste modo, é relevante atribuir um maior enfoque à componente da oralidade, sendo a compreensão, interação e produção oral os domínios mais importantes a trabalhar, pelo que é imperativo que as crianças se sintam confiantes e confortáveis nestes domínios.

Sabendo que o ensino de inglês no 1.º CEB pretende atingir o aluno utilizador elementar (nível de iniciação) A1 (de acordo com a Escala Global do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), que deverá ser “capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas” e “capaz de comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante”, tentámos contemplar estes aspetos nas planificações que apresentámos, visando sempre tornar os alunos agentes ativos e participantes que aprendem, envolvendo-se nas atividades propostas.

No quadro seguinte surge uma compilação dos domínios de referência elencados nas metas e que fundamentaram a planificação das sessões do nosso projeto.

Quadro 1 - Domínios de referência - Metas Curriculares do 1.º CEB – 4.º ano

Domínios de referência elencados nas Metas Curriculares do 1.º Ciclo – 4.º ano	
Compreensão Oral/ <i>Listening</i> L4	<p>3. Compreender palavras e expressões simples</p> <p>3.2 – Identificar palavras e expressões em rimas e em canções.</p> <p>3.3 – Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.</p> <p>4. Compreender frases simples, articuladas de forma</p>

	<p>clara e pausada</p> <p>4.1 – Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas (<i>pick up the paper/ put your hat on</i>).</p> <p>4.2 – Entender frases sobre os temas estudados.</p> <p>4.3 – Identificar a sequência de pequenas histórias conhecidas.</p>
<p>Leitura/ Reading</p> <p>R4</p>	<p>2. Compreender frases e textos muito simples</p> <p>2.1 – Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>2.2 – Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.</p>
<p>Interação Oral/ Spoken Interaction</p> <p>SI4</p>	<p>3. Expressar-se de forma adequada em contextos simples</p> <p>3.1 – Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor.</p> <p>4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas</p> <p>4.1 – Utilizar palavras ou expressões para concordar (me too/ so do I).</p> <p>4.4 – Perguntar e responder sobre temas previamente preparados.</p>
<p>Produção Oral/ Spoken Production</p> <p>SP4</p>	<p>3. Produzir sons, entoações e ritmos da língua</p> <p>3.1 – Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções.</p> <p>4. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas</p> <p>4.1 – Expressar agrado e desagrado.</p> <p>4.2 – Descrever o que é/ não é capaz de fazer.</p> <p>4.3 – Falar sobre os temas trabalhados.</p>
<p>Escrita/ Writing</p> <p>W4</p>	<p>3. Utilizar palavras conhecidas</p> <p>3.1 – Legendar sequências de imagens.</p> <p>3.2 – Preencher espaços lacunares, em textos muito simples, com palavras dadas.</p>
<p>Domínio Intercultural/ Intercultural Domain</p>	<p>4. Conhecer-se a si e ao outro</p> <p>4.1 – Identificar festividades em diferentes partes do mundo.</p>

<p>ID4</p>	<p>4.2 – Identificar atividades relacionadas com as festividades.</p> <p>4.3 – Participar em jogos e pequenas dramatizações.</p> <p>5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro</p> <p>5.1 – Identificar o espaço escolar.</p> <p>5.4 – Identificar os espaços à sua volta.</p> <p>5.5 – Identificar animais.</p>
<p>Léxico e Gramática/ <i>Lexis and Grammar</i></p> <p>LG4</p>	<p>6. Reconhecer vocabulário com base nos temas apresentados</p> <p>6.1 – Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar/ <i>at school</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes espaços na escola (<i>playground, library</i>). • Atividades na escola (<i>singing, running</i>). • Reciclagem na escola (<i>don't litter, pick up papers</i>). • Ecopontos (<i>yellow bin, green bin</i>). <p>6.5 – Identificar vocabulário relacionado com animais/ <i>let's visit the animals</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Animais e sons (<i>cat/ meow, mouse/ squeak</i>). • Animais da quinta (<i>cow, horse</i>). • Animais do jardim zoológico (<i>lion, zebra</i>). <p>7. Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</p> <p>7.1 – Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3.º ano.</p> <p>7.2 – Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Articles: a/an, the.</i> • <i>Nouns in the singular and in the plural -s/-es.</i> • <i>Possessive Case: 's/</i>. • <i>Connectors: and, but, or.</i> • <i>Determiners: this, that, these, those.</i> • <i>Prepositions of Place: next to, behind, in front of.</i> • <i>Prepositions of time: at, on, after.</i> • <i>May, Can/Can't.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Let's. • <i>Positive, negative question forms and short answers with to do.</i> • <i>Question words: who, whose.</i>
--	---

A interdisciplinaridade ocorreu maioritariamente com a disciplina de Estudo do Meio, considerando a abordagem de temáticas comuns estudadas no 4.º ano ou em anos anteriores. Nas planificações elaboradas foram contemplados, por isso, alguns dos objetivos programáticos dessa disciplina, a saber:

- Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social;
- Respeitar os interesses individuais e colectivos;
- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens e animais domésticos;
- Identificar e observar alguns factores que contribuem para a degradação do meio próximo (lixeiros, indústrias poluentes, destruição do património histórico...) e enumerar possíveis soluções;
- Identificar e participar em formas de promoção do ambiente.

(Ministério da Educação, 2004)

Numa altura em que cada vez mais se reflete sobre o aluno que se pretende formar, o cidadão interventivo que aprenda não só os saberes científicos, mas se envolva também ativa e civicamente na sociedade a que pertence, retiramos do documento “Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória” recentemente emanado do Ministério da Educação e Ciência, uma citação que, de certa forma, consideramos que apoia o trabalho desenvolvido neste projeto:

“O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma

capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Ministério da Educação e Ciência, 2017, p. 10).

Este importante documento que seguidamente apresentamos no esquema concetual (Figura 12) encontra-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência:

- os *Princípios* fundamentam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares;

- a *Visão* de aluno, decorrente dos *Princípios*, explicita o que se pretende para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória;

- os *Valores*, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis, expressando-se na forma como as pessoas agem e justificam o seu modo de estar e agir. Pode considerar-se que assentam na relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes e comportamentos;

- as *Áreas de Competências* são compostas por competências decorrentes de combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. Estas áreas são de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Denote-se que as competências envolvem conhecimento, capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.

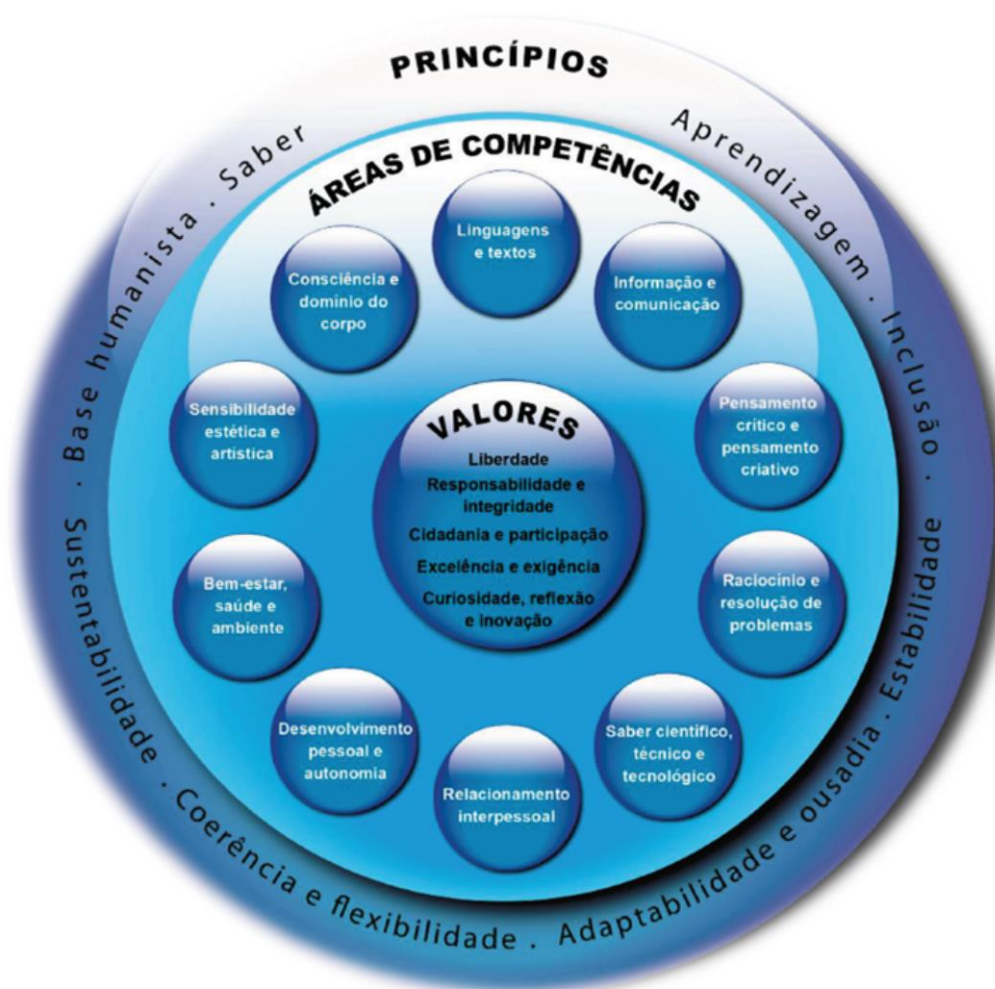


Figura 12 - Esquema – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Munir os nossos alunos com ferramentas que lhes permitam crescer e desenvolver-se a nível dos conhecimentos, mas também das atitudes e valores educando para a cidadania global foi o que tentámos fazer no decurso das nossas intervenções em contexto, cujas sessões seguidamente descrevemos.

2.4 Descrição das sessões do projeto

O projeto de intervenção educativa seguidamente apresentado teve como preocupação constante a necessidade do encadeamento lógico das sessões, pois a escassez de tempo implicava necessariamente uma harmonização de

estratégias e ações pedagógico-didáticas que permitissem aos alunos, numa intervenção tão limitada em termos de tempo, atingir os objetivos propostos no âmbito da ECG.

Considerando a necessidade de uma estreita ligação e articulação, as aulas lecionadas foram sempre concebidas numa ótica de trabalhar harmoniosamente os conteúdos constantes na planificação, fazendo-o através da exploração de *picturebooks* e das suas mensagens. Ao proceder à planificação e à prática das aulas supervisionadas foram tidos em conta os aspetos anteriormente mencionados, bem como as especificidades da turma na qual foi efetuada a intervenção. Deste modo, todas as sessões dinamizadas observaram primeiramente a planificação da professora titular (Anexo 1), tendo sido feita uma articulação ao nível dos conteúdos a lecionar com o que pretendíamos trabalhar no projeto de intervenção.

As aulas do projeto decorreram entre os meses de outubro e dezembro, correspondendo a quatro aulas de sessenta minutos ministradas à segunda-feira, das 13:45 às 14:45. As referidas aulas percorreram duas unidades didáticas, conforme previa a planificação da professora titular e de acordo com o manual adotado “*Let’s Rock 4*”, da Porto Editora: Unit 1 – *Let’s protect the planet!* e Unit 2 – *Let’s visit the zoo!*, estando em cada uma delas inserida uma celebração, “Halloween” e “Christmas”, respetivamente.

Note-se que, antes deste período de intervenção, existiu uma primeira fase de observação e assistência, a qual se revelou bastante importante, pois permitiu-nos adquirir conhecimento sobre o público com o qual seria desenvolvido o projeto e ir ao encontro dos seus interesses e características, permitindo a concretização de um trabalho mais orientado para as necessidades dos alunos.

Considerando os pressupostos referidos, segue-se a apresentação de um quadro que sintetiza as sessões do projeto, bem como os seus objetivos pedagógico-didáticos gerais (ver quadro 2).

Quadro 2 - Síntese das sessões e objetivos gerais do projeto de intervenção

Sessão I	Objetivos gerais
<i>Protect the planet!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar-se para a leitura e interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa; - Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre assuntos abordados; - Identificar problemas ambientais e apresentar soluções para a sua resolução; - Desenvolver espírito de abertura face à necessidade de contribuir para a sustentabilidade do planeta terra; - Revelar compreender o conteúdo do picturebook “The Earth Book”; - Refletir sobre as aprendizagens efetuadas; - Cooperar com os colegas.
Sessão II	Objetivos gerais
<i>Reduce, reuse, recycle and share this Halloween!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar-se para a leitura e interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa; - Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre assuntos abordados; - Interpretar um texto escrito, relacionando-o com a ilustração; - Rever conteúdos lexicais de língua inglesa relacionados com a área temática do <i>Halloween</i>; - Refletir sobre a possibilidade de reciclar materiais para elaborar fatos para o <i>Halloween</i>; - Compreender e verbalizar a mensagem que o livro “Halloween Candy Crunch” transmite; - Revelar (oralmente ou através de atitudes/comportamentos) que reflete sobre o seu papel enquanto cidadão global preocupado em contribuir para um mundo melhor;

	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as aprendizagens efetuadas; - Cooperar com os colegas.
Sessão III	Objetivos gerais
<i>We are all different: accept and respect difference!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar-se para a leitura e interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa; - Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre assuntos abordados; - Identificar vocabulário relacionado com a área temática dos animais; - Compreender e verbalizar a mensagem que o livro “The Cow that went Oink” transmite; - Revelar comportamentos que evidenciem compreensão da necessidade de aceitar, respeitar e valorizar a diversidade; - Revelar (oralmente ou através de atitudes/comportamentos) que reflete sobre o seu papel enquanto cidadão global preocupado em contribuir para um mundo melhor; - Refletir sobre as aprendizagens efetuadas; - Cooperar com os colegas.
Sessão IV	Objetivos gerais
<i>Christmas is time for important messages!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar-se para a leitura e interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa; - Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre assuntos abordados; - Inferir sentidos a partir de imagens; - Identificar vocabulário relacionado com a área temática do Natal; - Compreender e verbalizar a mensagem que o livro “Pete the Cat saves Christmas” transmite; - Revelar comportamentos que evidenciem compreensão

	<p>da importância de dar o seu máximo “Give it your all”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre uma mensagem que gostassem de passar este Natal; - Desenvolver conhecimento sobre o seu papel enquanto cidadão de um mundo global; - Desenvolver o pensamento crítico considerando a importância da ajuda e solidariedade; - Refletir sobre as aprendizagens efetuadas; - Cooperar com os colegas.
--	---

Segue-se uma descrição de cada uma das sessões, considerando a planificação elaborada e implementada, bem como uma reflexão sobre as mesmas. De notar que os títulos escolhidos para cada uma das sessões de projeto tentaram espelhar a mensagem/ ensinamento do *picturebook* analisado na aula em questão.

2.4.1 Sessão I – Protect the planet!

A primeira sessão do projeto, cuja planificação se encontra em anexo (Anexo 2), teve como núcleo o *picturebook* “The Earth Book” da autoria de Todd Parr (Anexo 3). Tratava-se da segunda aula em que os alunos trabalhavam a questão da reciclagem e da proteção do ambiente, facto pelo qual a aula se iniciou com uma revisão do que havia sido feito anteriormente. A motivação e encadeamento, foram feitas com recurso a objetos autênticos, lembrando em que contentor cada um deles seria colocado. Estes objetos haviam sido utilizados na aula anterior num “Recycling game” para o qual cada aluno teve que associar o objeto fornecido ao respetivo contentor (*recycling bin*). É de salientar que a turma reagiu muito bem a esta atividade, tendo todos, sem exceção, participado no referido jogo. Note-se a importância do carácter lúdico das atividades realizadas com alunos desta faixa etária. Seguiu-se a leitura e análise do *picturebook*. A sua apresentação foi feita com recurso ao quadro interativo, pois foi visualizada e ouvida a história. O acesso a livros em versão digital afigura-se como um meio

motivador. Sabemos que cada vez mais e desde cedo os alunos são confrontados com as tecnologias e trazê-las para dentro da sala de aula torna-se imperativo, funcionando muitas vezes como um meio catalisador da atenção. Num primeiro momento, foi efetuada a audição e visionamento de toda a história, após isso os alunos foram questionados sobre a compreensão da mesma. A sua resposta foi afirmativa. Seguidamente, o livro foi analisado página a página, observando e fazendo os alunos refletir sobre as imagens apresentadas e a mensagem que se pretende transmitir. Os alunos aderiram entusiasticamente a esta exploração, revelando facilidade na compreensão do que foi apresentado.

Posteriormente, foi efetuado um jogo de “matching”, visando aferir se a história estava devidamente compreendida. Os alunos juntaram-se em grupos de dois e foi distribuído por cada um deles um cartão com uma parte da história lida cujo final estaria com outro grupo, tal como representa a figura 13.



Figura 13 - Cartões de “matching” – jogo de verificação de compreensão

Era pois objetivo deste jogo perceber se tinham retido as mensagens patentes na história. Os alunos revelaram facilidade na execução desta tarefa e

entusiasmo na participação. Afixámos no placard da sala de aula um cartaz com a mensagem do livro (Anexo 4) para que esta ficasse bem presente.

Da planificação desta sessão constavam ainda uma ficha de trabalho e uma canção. Ao depararmo-nos com a escassez de tempo, optámos por passar à canção, ficando a ficha de trabalho (Anexo 5) para realizar numa aula posterior.

De facto, as crianças apreciam as canções e o recurso a estas é algo que tentámos, sempre que possível, trazer para a sala de aula. A opção por esta atividade pareceu-nos a mais acertada e efetivamente os alunos aderiram muito bem à audição da canção “3Rs song” (Anexo 6). Note-se, no entanto, que, por estar no fim da aula, já não foi possível com eles explorar, como se pretendia, o conteúdo da canção, o que remetemos para a aula seguinte.

Esta primeira sessão teve a sua conclusão com o preenchimento de um breve questionário passado no final da aula (Anexo 7), visávamos com ele auscultar os alunos face às aprendizagens realizadas no decurso da aula e ao seu envolvimento na mesma.

2.4.2 Sessão II – Reduce, reuse, recycle and share this Halloween!

A segunda sessão (Anexo 8) coincidiu com a aproximação da comemoração do Halloween, pelo que este foi o tema central da aula de 30 de outubro, cumprindo assim com a participação numa das atividades do *PAAE*. Como a festividade é propícia ao divertimento, considerámos que seria interessante realizar uma aula conjunta em que ambas (eu e a minha colega de díade) participássemos com atividades nas duas turmas. De facto, ambas lecionámos na própria turma e na da colega de díade, o que nos pareceu uma estratégia interessante, pois permitiu aos alunos contactar com outra docente e realizar atividades que abarcaram os temas a desenvolver pelos projetos de ambas.

Considerámos importante estabelecer uma articulação com a temática da unidade em estudo “Let’s protect the planet”, pelo que optámos, uma vez mais, por recorrer a materiais autênticos (Anexo 9) cuja apresentação visava levar os alunos a refletir sobre a possibilidade de reciclar e reutilizar materiais para

participar na celebração de *Halloween*. Foi trabalhado o léxico alusivo à celebração através de exercícios de palavras cruzadas constantes no manual e, seguidamente, os alunos foram convidados a ouvir a leitura do *picturebook* “Halloween Candy Crunch” (Anexo 10) em versão digital. Desta vez optámos por apresentar a leitura da história e ir parando a sua narração para proceder a esclarecimentos e colocar questões sobre o seu conteúdo. A narração era animada com sons alusivos à celebração e foi muito bem recebida pelos alunos. Seguiu-se um jogo de “matching” em que os alunos trabalharam com a língua inglesa e espanhola numa simbiose bastante divertida (Anexo 11). Finalmente, para concluir, passámos uma canção alusiva à celebração e que os alunos foram convidados a acompanhar cantando (Anexo 12).

A autoavaliação (*self-assessment*) foi feita através de um breve questionário passado no final desta sessão (Anexo 13), visávamos com ele auscultar os alunos face às aprendizagens realizadas no decurso da aula e ao seu envolvimento na mesma. Destacamos a última questão que pretendia verificar se os alunos tinham conseguido perceber a mensagem da história analisada. Efetivamente, todos revelaram ter sido capazes de entender o conteúdo da mesma, o que é prova de que o objetivo traçado foi alcançado.

2.4.3 Sessão III – We are all different: accept and respect difference!

Esta terceira sessão (Anexo 14) versou a temática dos animais e foi planificada, considerando a aula anterior em que já havia sido lembrado o léxico relacionado com animais selvagens, domésticos e da quinta (pets, wild animals and farm animals). Primeiramente, e após ter sido trabalhado o vocabulário relativo a este tópico, foi apresentada a canção “Old MacDonald had a farm”, introduzindo assim os sons dos animais (Anexo 15). A canção serviu de motivação para a temática do *picturebook* a trabalhar, uma vez que versava os sons produzidos pelos animais da quinta e o *picturebook* retratava a história de uma vaca que fazia um som diferente de todas as outras, pois em vez de mugir, a vaca roncava como se de um porco se tratasse.

A audição da canção foi muito bem aceite pelos alunos, que acompanharam cantando e imitando os sons que iam ouvindo, no entanto esta atividade provocou uma excitação que foi algo difícil de gerir quando, *à posteriori*, lhes foi solicitada atenção para a história. O *picturebook* selecionado “The cow that went OINK”, da autoria de Bernard Most (Anexo 16) foi apresentado em versão digital, tendo os alunos seguido a sua narração e realizado a sua análise em conjunto com a professora, chegando facilmente à mensagem. Seguiu-se uma ficha de trabalho com vista à verificação da compreensão da história apresentada (Anexo 17), à qual os discentes responderam com rapidez e acertadamente, revelando ter retido o conteúdo e mensagem da mesma. Considerando, uma vez mais, a vertente lúdica, a parte final da aula destinou-se a um “Animal Bingo” realizado em pares e cuja recetividade por parte dos alunos foi muito boa. Apresentamos aqui um cartão de exemplo deste divertido jogo de consolidação (Anexo 18). Para conclusão da atividade foi atribuído ao par vencedor um certificado (Anexo 19) de vencedores do jogo. Saliente-se a importância de atribuir recompensas aos alunos como forma de os motivar a querer fazer sempre melhor. Para finalizar a aula passámos, mais uma vez, um breve questionário de autoavaliação (Anexo 20), no qual os alunos se pronunciaram sobre as atividades realizadas e explicaram qual a mensagem do livro analisado: devemos aceitar e respeitar a diferença.

2.4.4 Sessão IV – Christmas is time for important messages!

A quarta e última sessão de projeto decorreu a 4 de dezembro e com a proximidade da festividade do Natal, foi a esta temática que se destinou e foi sobre ela que versou a planificação elaborada (Anexo 21). Mais uma vez, o livro foi o centro da aula e desta vez optámos não só pela utilização da sua versão digital, mas também por levar a versão em papel do mesmo. O livro selecionado foi “Pete the Cat saves Christmas”, da autoria de Eric Litwin (Anexo 22) considerando a sua pertinência para abordar a temática “Christmas”. Recheado de imagens apelativas e coloridas, facilmente os alunos entenderam o seu

conteúdo, partindo, numa primeira fase, apenas das imagens que lhes fomos mostrando folheando página a página a história, tal como ilustra a figura seguinte.



Figura 14 - Alunos a participar na análise do *picturebook*

Sem dificuldade, os alunos concluíram qual a temática da história e o enredo da mesma antes ainda de recorrer à leitura, ou seja, focando-se apenas nas ilustrações apresentadas e fazendo valer o potencial da imagem.

A versão digital foi, posteriormente, utilizada para permitir também a exploração da canção que acompanha toda a história e que é o mote para a mensagem deste *picturebook*, “Give it your all”. Repetidamente cantado no decurso da narrativa, este refrão destaca o essencial da história lida: a importância de darmos sempre o nosso melhor e de ajudar os outros. Concluída a análise, os alunos foram oralmente questionados sobre a mensagem que se pretendia transmitir, tendo praticamente todos os alunos sido capazes de a identificar devidamente.

Como forma de encerrar a aula, e aludindo à dádiva tão característica da época natalícia, solicitámos aos alunos que também eles dessem algo. Relembroumos todas as histórias lidas e analisadas nas aulas de projeto, bem como as mensagens transmitidas por cada uma, realizaram uma ficha de trabalho

que sintetizava todas as mensagens (Anexo 23) e foram convidados a escolher a mensagem que gostariam de passar para os seus colegas, numa vertente de transmissão de ensinamentos adquiridos e/ou desenvolvidos no decurso das aulas de Inglês. Por escassez de tempo não foi possível ilustrar a mensagem selecionada, no entanto, os alunos tiveram oportunidade de escrever e ler essas mensagens à comunidade educativa aquando da sua participação na Festa de Natal da escola. As mensagens registadas e transmitidas (Anexo 24) sintetizavam os ensinamentos retirados das leituras feitas no decurso das aulas de projeto. Mais uma vez se concluiu a aula com um breve questionário de autoavaliação (Anexo 25), no qual os alunos se pronunciaram sobre as atividades realizadas e tiveram oportunidade de referir qual a mensagem que gostariam de transmitir, explicitando os motivos dessa escolha.

A Festa de Natal foi o palco para o culminar dos projetos realizados. Nela os alunos tiveram oportunidade de cantar canções alusivas à celebração, mas também de ler as mensagens que tinham selecionado para transmitir aos seus colegas e restante comunidade, evidenciando desta forma não só os conhecimentos linguísticos, mas também as aprendizagens relacionadas com a educação para a cidadania global e destacando também a importância da comunicação. Para a finalização deste projeto tentámos retomar os objetivos traçados inicialmente e reunir num trabalho final que espelhasse o que os alunos tinham aprendido no decurso das atividades desenvolvidas.

Em suma, ao longo das sessões de projeto procurámos despertar o gosto dos alunos pela leitura de *picturebooks*, trabalhando em simultâneo aspetos de ECG, algo que julgamos ter conseguido alcançar, tendo em conta as opiniões dadas pelos alunos no final de cada sessão e o resultado mostrado à comunidade educativa na Festa de Natal.

Concluimos citando Michael Brand no seu recente artigo intitulado “Fostering the 4Cs in the primary English classroom” e em que destaca a importância do professor de inglês, que vai muito para além do ensino da língua,

“We English teachers do so much more than teach English (...) one of the other things we do is to teach our students transferable skills which will be useful to them wherever they end up. The 4Cs of Critical thinking, creativity,

communication and collaboration have been recognised as the ‘learning and innovation’ skills that separate students who are prepared for life in the 21st century from those who aren’t...” (<http://eltlearningjourneys.com/2018/01/30/fostering-4cs-primary-english-classroom/>, acedido a 24/02/2018).

De facto, mais do que ensinar Inglês, no decurso do projeto implementado considerámos também a necessidade de despertar nos nossos alunos o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a colaboração, nunca esquecendo as diretrizes da ECG que pretendemos também espelhar nas nossas intervenções. Utilizando o *picturebook* como recurso e veículo para a transmissão de valores no âmbito da ECG, tentámos apresentar aos alunos histórias que os fizessem refletir individualmente e enquanto elementos pertencentes a uma comunidade e mais globalmente a um planeta.

Em suma, o projeto aqui apresentado foi elaborado numa ótica não só de transmissão de conhecimentos, mas também de contributo para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios deste século, inseridos numa sociedade global que exige deles ação e reação de acordo com os princípios de uma ECG.

Capítulo 3 - Análise de dados e interpretação de resultados

Capítulo 3 – Análise de dados e interpretação de resultados

Concluída a apresentação das sessões do projeto de intervenção, neste capítulo analisaremos os dados recolhidos no decorrer do desenvolvimento do projeto com as crianças da turma de 4.ºano em que realizámos a prática de ensino de Inglês. A análise apresentada tem por base a questão de investigação: “Como podemos educar para uma cidadania global, partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?”. Por conseguinte serão discutidos os resultados de um projeto de investigação centrado no desenvolvimento da educação para a cidadania global em aula de língua inglesa.

Num primeiro momento faremos referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedendo, de seguida, a um enquadramento da metodologia de análise de dados, partindo para a definição de categorias e subcategorias de análise. Posteriormente, procederemos à interpretação dos resultados considerando os conhecimentos trabalhados e/ ou adquiridos através dos *picturebooks* estudados; as capacidades de interpretação e relacionamento, bem como as atitudes, valores e comportamentos evidenciados com a leitura de *picturebooks*. Para terminar este capítulo apresentaremos uma conclusão da discussão dos resultados, altura em que tentaremos mostrar de que forma o projeto desenvolvido permitiu compreender como os *picturebooks* podem ser utilizados em aula de Inglês do 1.º CEB enquanto recurso para abordar temáticas relacionadas com a educação para a cidadania global.

Apresentamos, então, seguidamente, os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados no decurso das sessões de projeto. Deste modo, recorreremos ao inquérito por questionário (dirigido aos alunos); à vídeogravação das sessões, observação das mesmas e transcrição de excertos de aulas; à recolha documental (trabalhos / fichas de trabalho dos alunos); à observação direta (notas de campo); às grelhas de observação (par de díade) e à reflexão com o par da nossa díade e professora cooperante.

De salientar que as notas de campo, bem como as reflexões com a colega não mereceram da nossa parte grande destaque neste trabalho, uma vez que se resumiam a apontamentos retirados individualmente ou em resultado das reuniões após cada sessão. No entanto, não poderíamos deixar de as mencionar

dada a sua relevância em todo o processo formativo vivenciado, pois são registros que revelam reflexão sobre a prática e que motivaram algumas alterações com vista a melhorar as intervenções.

3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No decurso das sessões de projeto foram sendo recolhidos dados das produções dos alunos e da sua postura face às temáticas abordadas e às atividades realizadas, por forma a deles retirar esclarecimentos que permitissem responder à questão de investigação por nós formulada: “Como podemos educar para uma cidadania global, partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?”.

De acordo com Latorre há um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados que se encontram divididos em três categorias distintas:

- Técnicas baseadas na observação (centradas no investigador que observa presencialmente “in loco” o fenómeno em estudo);
- Técnicas baseadas na conversação (centradas na perspetiva dos participantes – diálogo e interação) com recurso a inquéritos por questionário e/ ou entrevista;
- Técnicas baseadas na análise de documentos (centradas na pesquisa do investigador, documentação escrita que se revela como grande fonte de informação) (Latorre, in Coutinho et al., 2009, p.373).

No decurso das sessões de projeto, tentámos implementar técnicas e instrumentos das três categorias, visando a obtenção de dados que facultassem uma análise efetiva do trabalho desenvolvido, considerando os objetivos a atingir.

O quadro seguinte apresenta os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados para cada uma das sessões do projeto.

Quadro 3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Sessões	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
Sessão I <i>Protect the planet!</i> (23/10/2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Videogravação; - Transcrição; - Observação direta (notas de campo); - Grelha de observação (par de díade); - Questionário de autoavaliação por sessão (<i>Self-assessment</i>)
Sessão II <i>Reduce, reuse, recycle and share this Halloween!</i> (30/10/2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Videogravação; - Transcrição; - Observação direta (notas de campo); - Grelha de observação (par de díade); - Questionário de autoavaliação por sessão (<i>Self-assessment</i>)
Sessão III <i>We are all different: accept and respect difference!</i> (20/11/2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Videogravação; - Transcrição; - Observação direta (notas de campo); - Grelha de observação (par de díade); - Ficha de trabalho (questões de interpretação do <i>picturebook</i> analisado – preenchimento de espaços); - Questionário de autoavaliação por sessão (<i>Self-assessment</i>)
Sessão IV <i>Christmas is time for important messages!</i> (04/12/2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Videogravação; - Transcrição; - Observação direta (notas de campo); - Grelha de observação (par de díade); - Ficha de trabalho (<i>Picture the world– Important messages</i>); - Questionário de autoavaliação por sessão (<i>Self-assessment</i>)

Devido a um problema informático, a videogravação da primeira sessão não apresenta som. A referida aula foi assistida pela supervisora da UA, pela professora cooperante e pela colega de díade. As reflexões apresentadas sobre esta aula baseiam-se na observação das imagens da mesma, nas notas de

campo e nas reflexões e comentários feitos pelas docentes que assistiram à referida aula.

De notar que antes das sessões do projeto e após a conclusão das mesmas, os alunos responderam a um inquérito por questionário que pretendia aferir os seus hábitos de leitura, o seu posicionamento face à utilização do livro, nomeadamente, o livro em língua inglesa e a leitura de histórias em inglês. O primeiro destes questionários (Anexo 26) serviu essencialmente para dar início ao projeto, servindo o último (Anexo 27) para estabelecer uma análise comparativa entre os resultados pré e pós implementação do projeto.

Como anteriormente referimos, decidimos iniciar o projeto com um inquérito por questionário dirigido aos alunos. Tal como defendem Carmo e Ferreira, o inquérito por questionário deve ser coerente e apresentar uma organização lógica (1998, p. 137), algo que procurámos respeitar na sua elaboração. Este instrumento de recolha de dados constituiu o ponto de partida para o entendimento dos hábitos de leitura dos alunos e o seu posicionamento e postura face à leitura de livros em Inglês. Recorde-se que os *picturebooks* foram o nosso objeto de trabalho, pelo que considerámos pertinente esta primeira recolha de informação.

No decurso do nosso projeto foi realizado um inquérito por questionário, no final das sessões, o qual apresentava dois tipos de questões: questões abertas (onde o inquirido responde como quer e sabe) e questões fechadas (onde o inquirido seleciona uma resposta, da lista de respostas que é preestabelecida pelo inquiridor) (Ghiglione & Matalon, 1997).

Esse instrumento de recolha de dados sessão após sessão serviu para identificar as atividades favoritas dos alunos e a sua postura face aos conteúdos lecionados, servindo também de base para a planificação das sessões subsequentes.

Deste modo, as informações recolhidas através deste instrumento realizaram-se em momentos distintos: no início do projeto, no final de cada sessão e no encerramento do projeto.

A vídeogravação foi outro instrumento fundamental na recolha de dados, pois permitiu registar as interações ocorridas nas sessões do projeto. Utilizámos a

vídeogravação com a finalidade de captar, com mais rigor, as situações e comportamentos dos alunos, bem como a forma e o conteúdo da comunicação, isto é, das interações verbais e não-verbais (Estrela, 1994, p. 29). Combinando a imagem em movimento com o som, este instrumento fornece ao investigador uma repetição fidedigna da realidade permitindo, assim, detetar factos ou pormenores que lhe possam ter escapado durante a observação direta, pelo que se revela de suma importância.

Para proceder à vídeogravação das aulas começámos por solicitar, a autorização por parte dos encarregados de educação dos alunos da turma (Anexo 28), acautelando as questões de proteção de dados, o que naturalmente ocorreu numa data anterior ao início das intervenções destinadas ao projeto.

Este instrumento revelou-se de grande utilidade na obtenção de informação mais rigorosa em relação ao discurso e à postura dos intervenientes: alunos e professora, permitindo um registo exato dos comportamentos, das atitudes, das reações e dos diálogos ocorridos na intervenção. Note-se que o recurso à vídeogravação tem também a vantagem de esta poder ser analisada posteriormente, possibilitando ao professor-investigador focar-se noutros aspetos a observar e melhorar a fiabilidade do estudo.

O registo vídeo permitiu a transcrição de episódios de aulas, de acordo com um conjunto de regras (Anexo 29), transcrições que foram submetidas a uma análise de conteúdo, para permitir analisar aspetos relevantes para responder, com maior rigor, à questão de investigação.

A observação direta, de tipo participante, constituiu também uma técnica de recolha de dados transversal a todas as sessões, materializada na tomada de notas de campo, permitindo complementar os dados facultados com dados de outros instrumentos para fundamentar a análise. Sobre as notas de campo Gibbs refere que:

“notas de campo são anotações contemporâneas realizadas no ambiente de pesquisa. Em parte, são notas mentais (...) e podem ser produzidas enquanto ainda se está em campo ou imediatamente após sair dele, para registar palavras, frases ou acções fundamentais de pessoas em investigação” (2009, p. 46).

Ainda que não tenhamos documentadas estas notas, elas foram também essenciais, na medida em que permitiram registar situações, observações decorrentes das intervenções realizadas, preocupações e soluções com vista a uma melhoria das situações de ensino/aprendizagem.

Os trabalhos realizados pelos alunos, nomeadamente as fichas de trabalho (Anexo 17 e Anexo 23) e as mensagens de Natal (Anexo 30), permitem aceder a outro tipo de dados a que demos ênfase no nosso estudo, pois através deles podemos obter uma representação dos conhecimentos construídos pelos alunos ao longo das sessões de projeto.

Por fim, utilizámos ainda como instrumento de recolha de dados as grelhas de observação preenchidas pela colega de díade (Anexo 31). Optámos por uma grelha que se dividia em três grandes indicadores: clima de sala de aula, interação e estratégias de ensino. Atendendo à importância de uma reflexão sobre as práticas letivas e não esquecendo nunca o processo formativo vivenciado, a observação da aula pela colega de díade e o preenchimento da grelha de observação revelaram-se de grande utilidade.

Nas palavras de Pedro Reis,

“A observação de aula desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p. 11).

Eis o que se pretende com a observação de aulas. De facto, o professor deverá tentar sempre nortear o seu trabalho por estas premissas de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Um professor motivado, inspirado e que vise melhorar o ensino será não só um bom profissional, mas também um ser humano capaz de transmitir estas ideias aos seus alunos.

3.2 Metodologia de análise de dados

Dada a natureza deste estudo, assente numa metodologia de tipo investigação-ação, visámos a recolha de dados que permitissem assinalar as interações dos participantes no estudo, tentando assim verificar o seu envolvimento nas tarefas propostas e a postura face ao trabalho com *picturebooks* enquanto meio para educar para a cidadania global.

Considerando o anteriormente exposto, a técnica de análise de dados por nós privilegiada foi a análise de conteúdo, a qual se define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). De facto, esta análise consiste numa descrição objetiva e sistemática dos dados recolhidos, assim como uma interpretação dos mesmos por parte do investigador, o qual consegue descrever e interpretar as situações, de modo a explicar o objeto de estudo e os seus significados. Em particular, observando os alunos e os comportamentos evidenciados com a leitura de *picturebooks*, tentámos perceber como podemos utilizar esse recurso para abordar temáticas de ECG. Face ao exposto, torna-se imperativa uma reflexão decorrente da interpretação dos dados recolhidos, por forma a mostrar de que forma o projeto desenvolvido respondeu à questão de investigação que esteve na sua origem: Como podemos educar para uma cidadania global, partindo da análise de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB?

Por outras palavras, a análise de conteúdo consiste na descrição dos dados recolhidos, com vista a extrair sentido/significado das informações apuradas (Coutinho, 2005). Esta técnica patenteia duas dimensões: a “dimensão descritiva”, decorrente da descrição do que ocorreu e a “dimensão interpretativa”, referente à análise e interpretação do investigador em relação ao objeto de estudo.

A análise de conteúdo é, sem dúvida, a técnica mais adequada ao nosso estudo, na medida em que permite interpretar o texto, no nosso caso em particular, sobretudo no que se refere às falas e expressões retiradas das transcrições das vídeogravações das sessões de projeto, identificando a informação específica e organizando-a em categorias, facilitando assim o processo inferencial. Decorrente do anteriormente exposto, a análise preliminar

dos dados permite realizar a categorização do conteúdo, que tem como finalidade a realização de ilações lógicas e justificadas (ibidem). O sustentáculo de todo este processo assenta na ideia de que os “signos/símbolos/palavras – as unidades de análise – podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2005, p. 173).

Ainda segundo a mesma autora, a análise de conteúdo apresenta três fases: uma primeira fase de pré-análise (organização de ideias, seleção de materiais e documentos e formulação de hipóteses), a qual é seguida pela etapa da exploração do material (determinante para a definição de categorias de análise) e que culmina com a descrição, inferência e interpretação de dados.

O estudo por nós elaborado obedeceu às fases previamente elencadas. Num primeiro momento, correspondente à fase de pré-análise, procedemos à organização dos dados recolhidos, efetuando uma triagem conducente à escolha dos que de alguma forma apresentavam informação sobre as problemáticas alvo de estudo. As vídeogravações das sessões de projeto e a transcrição de passagens dessas mesmas sessões tiveram nesta fase grande importância e notoriedade. De facto a captação das imagens da aula é de enorme relevância, pois permite efetuar uma análise não só do discurso verbal, mas também das interações não-verbais que ocorrem durante a aula (expressões faciais, postura corporal, expressão de emoções, entre outros). Outra fonte importante que seleccionámos, nesta primeira fase, foram os inquéritos por questionário dirigidos aos alunos, inquéritos que tinham como intenção solicitar a sua autoavaliação em cada sessão, bem como a sua opinião sobre a sessão em causa.

Na etapa de exploração do material, procedemos à categorização em função dos princípios norteadores deste projeto, formulando hipóteses e/ou objetivos de investigação conducentes à apresentação de indicadores fiáveis e que permitissem analisar os dados recolhidos para análise. As categorias de análise foram definidas *a priori*, tendo como base o quadro teórico apresentado no primeiro capítulo, a questão de investigação e os objetivos do estudo. Importa, no entanto, salientar que, à medida que fomos explorando o material recolhido, às

categorias pré-definidas foram sendo acrescentadas outras que se afiguraram como pertinentes para o estudo em questão.

Na terceira e última fase procedemos ao tratamento dos dados e consequente interpretação dos mesmos, considerando as categorias definidas. Tendo sempre em mente o papel de professoras-investigadoras, torna-se essencial uma reflexão sobre as intervenções efetuadas, as estratégias implementadas e os recursos utilizados, numa ótica de constante necessidade de alteração visando melhoria de práticas futuras.

Uma análise de conteúdo apresenta determinadas características que passam pela objetividade, sistematicidade e potencialidade de inferência, permitindo “*efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas*” (Vala, 1986, p.104). Também estas inferências foram por nós realizadas no decurso da análise de cada sessão do projeto.

Após a descrição deste processo metodológico, segue-se a explicitação das categorias e subcategorias de análise.

3.3 Definição de categorias e subcategorias de análise

Os dados recolhidos surgem organizados de acordo com categorias: uma “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva da mensagem”, (Bardin, 1977, p. 37), assemelhando-se a

“caixas (...) dentro das quais são distribuídos objetos, como por exemplo aqueles (...) que seriam obtidos se se pedisse aos passageiros de uma composição de metro, que esvaziassem as malas de mão. A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial”

Esta definição apresentada por Bardin é uma imagem que permite visualizar a forma como os dados recolhidos se agrupam e separam considerando os objetivos delineados.

A definição das categorias de análise fundamentou-se na necessidade de recolher dados que fizessem perceber se foram alcançados os objetivos deste projeto de investigação: compreender os efeitos de um projeto de intervenção focalizado no desenvolvimento da ECG, em alunos do 1.º CEB; e identificar as potencialidades do uso de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB como veículo para trabalhar conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos no âmbito da ECG.

Considerando que pretendíamos aliar o uso de *picturebooks* à compreensão de valores essenciais na construção de sociedades mais justas, no âmbito da educação para a cidadania global, tentámos realizar junto dos alunos atividades que os levassem a refletir, promovendo e desenvolvendo comportamentos reveladores de consciência cívica. Observando as suas intervenções, comentários e interações, tentámos compreender de que forma o projeto desenvolvido permitia alcançar resultados sobre conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos. Assim sendo, foram estas as três grandes categorias de análise que elencámos e que consubstanciam o projeto de intervenção levado a cabo: *Conhecimentos, Capacidades, Atitudes, valores e comportamentos*.

Na definições destas categorias teve grande contributo o documento *Education for Global Citizenship – A guide for Schools* (OXFAM, 2015), um guia repleto de ideias, sugestões metodológicas e recursos de apoio à introdução da ECG no currículo escolar. Atendendo a que os elementos-chave para a cidadania global assentam nos conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, estes foram aspetos primordiais na seleção de categorias a analisar.

O quadro seguidamente apresentado lista as categorias, subcategorias e respetivos descritores de desempenho que se pretendem analisar no decurso das aulas realizadas no âmbito do projeto de intervenção.

Quadro 4 - Categorias de análise

Categorias	Subcategorias	Descritores de desempenho Unidades de registo em que o aluno...
C1. Conhecimentos	C1.1 Conhecimento sobre problemáticas ambientais	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica problemas ambientais; - Identifica os ecopontos utilizados para a reciclagem; - Apresenta soluções para resolver problemas ambientais; - Conhece ações que devem ser levadas a cabo para proteção do planeta.
	C1.2 Conhecimento sobre a importância da partilha, ajuda mútua e solidariedade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a noção de partilha; - Identifica a ação positiva da personagem que partilha; - Reflete sobre a importância de partilhar; - Identifica e reconhece a importância de dar o seu melhor no sentido de ajudar o Outro.
	C1.3 Conhecimento sobre a aceitação e o respeito pela diferença	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica a temática da diversidade; - Explica a importância do respeito pela diferença.
C2. Capacidades	C2.1 Capacidade de pensamento crítico (sobre as várias temáticas trabalhadas)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflete sobre a necessidade de alteração de comportamentos, por forma a garantir a sustentabilidade do planeta terra; - Evidencia a importância de reciclar; - Demonstra, oralmente, compreender a importância da partilha; - Defende a necessidade de respeitar e aceitar a diferença; - Reconhece a importância de ajudar o Outro e de dar o seu melhor; - Reflete sobre o seu papel enquanto cidadão global.
	C2.2 Capacidade de compreensão de histórias em língua inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - Está receptivo a ouvir histórias em inglês; - Infere a partir de imagens; - Compreende o conteúdo dos <i>picturebooks</i> “The Earth Book”; “Halloween Candy Crunch”; “The cow that went OINK” e “Pete the Cat saves Christmas”; - Verbaliza as mensagens presentes nas histórias analisadas.

C3. Atitudes, valores e comportamentos	C3.1 Atitudes de responsabilidade individual e coletiva	- Revela ser consciente das ações que todos devemos desenvolver em prol do planeta; - Aceita e respeita a diferença e o Outro; - Dá o seu máximo no sentido de ajudar o Outro.
	C3.2 Envolvimento e implicação nas tarefas propostas (concentração, energia, motivação)	- Participa ativamente nas tarefas; - Avalia e emite opinião sobre as atividades e assuntos abordados na aula.

A primeira categoria elencada “Conhecimentos” diz respeito ao saber construído sobre problemáticas locais e mundiais, problemas ambientais; reconhecimento da diferença e necessidade de aceitação e respeito pela mesma e identificação de valores comuns a todos os cidadãos. Assim, esta primeira categoria “Conhecimentos”, encontra-se subdividida nas subcategorias “Conhecimento sobre problemáticas ambientais”, “Conhecimento sobre a importância da partilha, ajuda mútua e solidariedade” e “Conhecimento sobre a aceitação e o respeito pela diferença”. Quanto ao “Conhecimento sobre problemáticas ambientais”, pretendemos saber se os alunos foram capazes de: identificar problemas ambientais; identificar os ecopontos utilizados para a reciclagem; apresentar soluções para resolver problemas ambientais; e conhecer ações que devem ser levadas a cabo para proteção do planeta. Relativamente ao “Conhecimento sobre a importância da partilha, ajuda mútua e solidariedade”, é nosso objetivo compreender se os alunos foram capazes de: compreender a noção de partilha; identificar a ação positiva da personagem que partilha; refletir sobre a importância de partilhar e identificar e reconhecer a importância de dar o seu melhor no sentido de ajudar o Outro. Por fim, no que diz respeito ao “Conhecimento sobre a aceitação e o respeito pela diferença”, pretendemos perceber se os alunos foram capazes de identificar a temática da diversidade e explicar a importância do respeito pela diferença.

No que se refere à segunda categoria: “Capacidades”, trata-se de compreender se os alunos evidenciaram pensamento crítico sobre as várias temáticas abordadas e capacidade de compreensão de histórias em língua inglesa, sendo estas as duas subcategorias. Na subcategoria intitulada

“Capacidade de pensamento crítico (sobre as várias temáticas trabalhadas)”, pretendemos saber se os alunos foram capazes de: refletir sobre a necessidade de alteração de comportamentos, por forma a garantir a sustentabilidade do planeta terra; evidenciar a importância de reciclar; demonstrar, oralmente, compreender a importância da partilha; defender a necessidade de respeitar e aceitar a diferença; reconhecer a importância de ajudar o Outro e de dar o seu melhor; e refletir sobre o seu papel enquanto cidadão global. Já no que respeita à subcategoria “Capacidade de compreensão de histórias em língua inglesa”, é nosso objetivo compreender se os alunos foram capazes de: estar recetivos a ouvir histórias em inglês; inferir a partir de imagens; compreender o conteúdo dos *picturebooks* “The Earth Book”; “Halloween Candy Crunch”; “The cow that went OINK” e “Pete the Cat saves Christmas”; e verbalizar as mensagens presentes nas histórias analisadas.

Relativamente à terceira categoria: “Atitudes, valores e comportamentos”, trata-se de compreender a reação dos alunos face às atividades propostas, nomeadamente em que medida os alunos adotaram comportamentos positivos em relação às atividades e ao Outro, e se foram capazes de assumir atitudes preconizadas numa ECG. Esta última categoria encontra-se subdividida em duas subcategorias: “Atitudes de responsabilidade individual e coletiva” e “Envolvimento e implicação nas tarefas propostas (concentração, energia, motivação)”. No que respeita à subcategoria “Atitudes de responsabilidade individual e coletiva”, pretendemos aferir se os alunos foram capazes agir em prol do planeta; aceitar e respeitar a diferença e o Outro; e dar o seu máximo no sentido de ajudar o Outro. Quanto à subcategoria “Envolvimento e implicação nas tarefas propostas (concentração, energia, motivação)”, visamos saber se os alunos conseguiram participar ativamente nas tarefas; e avaliar e emitir opinião sobre as atividades e assuntos abordados na aula.

Por fim, importa salientar que os dados recolhidos referentes às categorias mencionadas resultam de um trabalho holístico, no qual procurámos desenvolver de forma inter-relacional conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos, por considerarmos que trabalhar ECG implica todas estas vertentes.

3.4 Interpretação de resultados

Elencadas as categorias e subcategorias de análise, bem como os descritores de desempenho, importa agora analisar os dados recolhidos no decurso das aulas lecionadas considerando essas mesmas categorias e subcategorias.

3.4.1 Conhecimentos

No que se refere à Categoria 1 – *Conhecimentos*, esta centra-se na análise dos conhecimentos demonstrados pelos alunos no decurso das sessões do projeto de intervenção. Ao estabelecer as subcategorias, concentrámo-nos nas temáticas a abordar em cada uma das sessões.

Analisando os resultados no que diz respeito à categoria 1 “Conhecimento”, nomeadamente à subcategoria 1.1 “Conhecimento sobre problemáticas ambientais”, faremos a leitura dos resultados considerando a primeira sessão do projeto que versava essa temática.

Esta primeira sessão ocorreu após uma aula em que havia sido introduzida a temática do ambiente e da reciclagem. Através do diálogo professora/alunos foi fácil relembrar os conteúdos previamente abordados e num rápido jogo de reciclagem de objetos autênticos os alunos revelaram ser capazes de identificar os ecopontos utilizados para a reciclagem de diferentes materiais.

A história apresentava a ação de alguém e o motivo da mesma que se traduzia sempre numa atuação com vista à proteção do planeta, tal como ilustra a figura 15 seguidamente apresentada.

Com estas páginas do livro, por exemplo, os alunos chegaram à problemática ambiental, bem como à solução para a resolução da mesma: “Save water”. O jogo de “matching”, realizado nessa primeira sessão, visava aferir se a história estava devidamente compreendida através da ligação da ação levada a cabo com o motivo pelo qual ocorria e concluindo sempre com ações de proteção do planeta terra. Os alunos juntaram-se em grupos de dois e foi distribuído por cada um deles um cartão com uma parte da história lida cujo final estaria com

outro grupo. O objetivo do jogo foi facilmente alcançado tendo todos participado ativamente.



Figura 15 - Exemplo de páginas do picturebook "The Earth Book"

No que diz respeito aos dados relativos à subcategoria "Conhecimento sobre a importância da partilha, ajuda e solidariedade", os elementos analisados reportam-se à segunda sessão do projeto, sendo a análise desta centrada na videogravação e transcrição de excertos que evidenciam que os alunos

compreendem a noção de partilha, identificam a ação positiva da personagem que partilha e refletem sobre a importância de partilhar.

O excerto seguidamente transcrito permite verificar que embora nem todos os alunos tenham chegado logo à noção de partilha, falando primeiramente na festividade e no saco de doces que a personagem da história levava consigo, certo é que a ação positiva da personagem principal foi por todos percebida. A parte final desta transcrição, apresenta uma intervenção de um aluno que não é audível, mas que segundo as notas de campo retiradas, refere que, se alguém partilhar os doces, fica feliz, corroborando a ideia da partilha como algo importante e desejável.

(Sessão 2, vídeo 2, 30m02s de gravação):

P – What is the main topic of this story?/ Why do you think I bring this story?/

<ruído na sala>

Als – Porque amanhã é Halloween+

<ruído na sala>

P – Raise your hands / OK/ Because tomorrow is Halloween+ / yes+ / But what is the message of this story?/ Renata+

Ar – Nunca deixar o saco aberto...

P – Nunca deixar o saco aberto.../ Ahm/ I don't think that's the precise message...// Ahm / Gabriel+

Ag – Partilhar+

P – Partilhar+ / neste caso quem é que partilhou o quê?/

<vários alunos falam em simultâneo não se percebendo o que dizem>

P – The girl, Loraine shared with the other monsters/

<ruído na sala>

P – É claro que vocês não vão partilhar com monstros/ mas podem partilhar uns com os outros+

A – Professora, <IND>

P – Se partilhar os doces fica feliz novamente/ Ok+

Quanto aos dados relativos à subcategoria “Conhecimento sobre a aceitação e o respeito pela diferença”, os elementos analisados reportam-se à terceira sessão do projeto, sendo a análise centrada na vídeogravação e transcrição de excertos reveladores de que os alunos identificam a temática da

diversidade, reconhecem a necessidade de respeitar e aceitar a diferença e explicam a importância do respeito pela diferença.

(Sessão 3, vídeo 3, 49m 29s de gravação):

P – OK! Very well//

Meninos/ vocês focaram-se nesta história da vaca e do porco, mas a lição que nós daqui tiramos é só sobre uma vaca e um porco?

T – NÃO

P – É só sobre os animais?

T – NÃO

<IND>

P – É o quê?+ Diz lá Rodrigo+

Ar – É sobre o respeito/

P – É sobre o respeito / E isso é importante?

T – É

As palavras anteriores denotam, uma vez mais, que os alunos entenderam os conteúdos apresentados, e souberam interpretar e relacionar conhecimentos. Perceberam que a história analisada “The cow that went OINK” não era apenas uma história de animais diferentes e que transmitia a importante mensagem de respeitar a diferença.

Ainda para abordar a subcategoria “Conhecimento sobre a importância da partilha, ajuda e solidariedade”, centrámo-nos na quarta sessão de projeto, analisando mais uma vez, as vídeograções das quais apresentamos alguns excertos.

(Sessão 4, vídeo 4, 38m 16s de gravação):

P – O que é que foi importante nesta história? O que é que vocês conseguem retirar desta história?/

Als – Que ele ajudou

P – Ele ajudou/ Muito bem+// Mas reparem, como é que era o Pete comparado com a tarefa grandiosa que ele tinha de fazer? / Como é que ele era?

A – Era pequeno

P – Era pequeno / In English/ how do you say pequeno?+

Als – Small

P – He was small but he had a big thing to do/ tinha uma coisa muito importante para fazer

(Sessão 4, vídeo 4, 39m 00s de gravação)

P – Imaginem que vocês têm uma tarefa muito importante para fazer e vocês são pequenos, o que é que vocês têm de fazer?

A – Cumpri-la

P – Cumpri-la+/ E para isso é preciso+

Als – Dar

P – Dar o quê?

Als – O nosso melhor

P – Henrique/ diz lá / dar+

Ah – O nosso melhor

P – O nosso melhor / Give it your all / Esta expressão que sistematicamente aparece é dá o teu melhor/ dá o teu máximo, ok?

Após a análise do *picturebook* “Pete the Cat saves Christmas”, os alunos revelam identificar e reconhecer a importância de dar o seu melhor.

3.4.2 Capacidades

No que se refere à Categoria 2 – *Capacidades*, e suas subcategorias: C2.1 *Capacidade de pensamento crítico* e C2.2 *Capacidade de compreensão de histórias em Língua Inglesa*, trata-se de compreender em que medida é que os alunos evidenciam pensamento crítico para opinar sobre as temáticas alvo de estudo e estão recetivos à audição de histórias em inglês, conseguindo inferir a partir de imagens e verbalizar as mensagens presentes nas histórias lidas.

Relativamente à subcategoria “Compreensão de histórias em língua inglesa”, utilizámos como instrumento de recolha de dados o questionário passado na aula de 11 de dezembro (última aula). Este último questionário visava retomar todas as histórias lidas, levando os alunos a emitir a sua opinião sobre as aprendizagens efetuadas nas aulas destinadas ao projeto.

Selecionámos para apresentar a dupla questão: “De que história gostaste mais? O que aprendeste com ela?”, por considerarmos que as respostas dos alunos a estas questões fornecem material de análise que se enquadra nas

subcategorias elencadas. Pelo quadro 5 é possível concluir que todos os alunos evidenciaram compreender os conteúdos dos *picturebooks* alvo de estudo. Segue-se o quadro que apresenta a compilação das respostas dos alunos.

Quadro 5 - História favorita dos alunos e aprendizagens

Aluno	De que história gostaste mais?	O que aprendeste com ela?
A1	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Ensina a ajudar os outros, mesmo se não for importante.
A2	<i>The Cow that went OINK</i>	Aprendi que não devemos gozar com os outros e devemos ajudar.
A3	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Explicava mais ao menos a magia do Natal e porque em vez do Pai Natal foi o gato Pete.
A4	<i>Halloween Candy Crunch</i>	A menina partilhou doces com a bruxa e isso é uma lição de moral.
A5	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Porque aprendi a dar o meu máximo.
A6	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Gostei dela, aprendi coisas novas e que devemos ajudar os outros.
A7	<i>The Cow that went OINK</i>	Porque aprendi que temos de respeitar a diferença.
A8	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Porque era gira e aprendi a ajudar as pessoas que necessitam.
A9	<i>Halloween Candy Crunch</i>	Ajuda-nos a compreender que devemos partilhar o que nós temos a mais.
A10	<i>The Cow that went OINK</i>	Transmite que não devemos gozar com os que são diferentes de nós.
A11	<i>The Earth Book</i>	Aprendemos a reciclar.
A12	Faltou	
A13	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Porque nos mostrou que devemos dar o nosso melhor quando queremos ajudar.

A14	<i>The Cow that went OINK</i>	Aprendi o que é a diferença e que não gozem.
A15	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Gostei do Pai Natal e aprendi palavras novas.
A16	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Aprendi que os amigos estão sempre a ajudar.
A17	<i>Halloween Candy Crunch</i>	Eu aprendi a partilhar.
A18	<i>The Earth Book</i>	Esta história ensina a proteger o planeta.
A19	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Porque o Natal é importante.
A20	<i>The Cow that went OINK</i>	Com ela aprendi a respeitar as diferenças.
A21	<i>The Cow that went OINK</i>	Faz com que as pessoas percebam que temos de respeitar as pessoas diferentes.
A22	<i>Halloween Candy Crunch</i>	Ensina a partilhar as coisas.
A23	<i>Halloween Candy Crunch</i>	Aprendi a partilhar.
A24	<i>Pete the Cat Saves Christmas</i>	Aprendi que o Natal foi salvo por outra pessoa que necessita.
A25	<i>The Cow that went OINK</i>	Aprendi a não gozar com os outros.

Considerando as respostas dadas pelos alunos, verifica-se que a maioria (10 alunos) indica a história “Pete the Cat saves Christmas” como a sua favorita; 7 referem a obra “The cow that went OINK”; 5 “Halloween Candy Crunch” e 2 “The Earth Book”. Ainda que as justificações para as escolhas estejam transcritas na tabela anteriormente apresentada, atrevemo-nos a considerar que a opção da maioria pela última obra alvo de análise se poderá prender com o facto de ser alusiva ao Natal e, tal como refere um dos alunos, ser uma época envolta em magia: “Explicava mais ao menos a magia do Natal” (A3). Consideramos também que foi evidente o agrado dos alunos ao contactarem com o livro em formato de papel e ao perceberem que, mesmo sem texto escrito, e considerando apenas a parte icónica, eram capazes de entender a história.

Na segunda sessão, a resposta dada pelos alunos à última questão da ficha de autoavaliação passada no final da aula - “Qual é a mensagem da história de Halloween que lemos hoje?” - permite verificar se os alunos foram capazes de compreender a história lida. A tabela apresentada em anexo (Anexo 32) compila as respostas dadas pelos alunos, as quais revelam que todos conseguiram identificar a mensagem da história apresentada. Notemos que todos nas suas respostas colocam o verbo *partilhar*, sendo isto revelador de uma real compreensão da mensagem da história e de uma interpretação correta da mesma.

A transcrição de um excerto da aula de 20 de novembro (terceira sessão), que seguidamente apresentamos, pretende ilustrar a capacidade de compreensão da história lida e analisada. O excerto transcrito refere-se ao momento de correção de uma ficha de trabalho sobre a história (Anexo 17), momento em que se percebe que os alunos foram capazes de compreender o conteúdo da história analisada.

(Sessão 3, vídeo 3, 42m 51s de gravação):

P – Ok / You had enough time/ A maior parte de vocês já concluiu// Let’s start the correction/ Vamos começar a correção / to see if you did understand this story/ ok?/ So/ let’s begin+ / Exercise A/

<ruído na sala>

P – You have to be quiet please/ ok?/ Exercise A/ This story is about a+

A – Cow

P – Esta história/ sh.../ raising your hands / is about a / Margarida+

Am – This story is about a cow/

P – <enquanto regista no quadro> a cow that is+

Am – Different

P – Different / Very well+

Num exercício de “code-switching” em que se passa da língua inglesa para a língua portuguesa com vista a um entendimento mais rápido e cabal do conteúdo da história, consegue-se perceber que o aluno atinge o objetivo pretendido. A transcrição seguinte é reveladora da compreensão cabal da intencionalidade da história e da mensagem nela presente:

(Sessão 3, vídeo 3, 45m 24s de gravação):

P – And finally / the message of this story is that we must+ / Então a mensagem é+

<aluno a falar >

P – Rui/ be quiet // The message is that we must/ devemos fazer o quê? / Leandro+

Al – Respect /

P – Respect and+

Al – Ahm accept...

P – Accept/ is this the word? /Ok/ Respect and accept the difference/

Outro excerto dessa mesma sessão permite identificar resultados do projeto sobre *Capacidade de pensamento crítico*. Os alunos evidenciam ter percebido a história sobre estes dois animais que eram diferentes dos da sua espécie, mas revelam igualmente a capacidade de transpor o que aprenderam na história para a vida humana reconhecendo a transversalidade do ensinamento presente na história, salientando os conceitos nela patentes: o respeito e aceitação da diferença. Ao mostrarem esta capacidade, evidenciam ter conseguido alcançar um dos objetivos traçados para a sessão em análise, a saber: revelar comportamentos que evidenciem compreensão da necessidade de aceitar, respeitar e valorizar a diversidade e revelar (oralmente ou através de atitudes/ comportamentos) que refletem sobre o seu papel enquanto cidadãos globais.

Notamos, de um modo geral, que os alunos não consideraram difícil a compreensão das histórias apresentadas. A título ilustrativo, apresentamos a resposta dada à primeira questão da ficha de autoavaliação da primeira sessão dedicada à exploração do *picturebook* da autoria de Todd Parr “The Earth Book”. Quando confrontados com a questão “Foi difícil entender a história apresentada?”, a maioria dos alunos optou por uma resposta intermédia, respondendo “mais ou menos” (11 alunos), oito alunos consideram que não foi nada difícil e dos restantes seis, situam-se três em cada um dos extremos: “Nada difícil” ou “Muito difícil”.

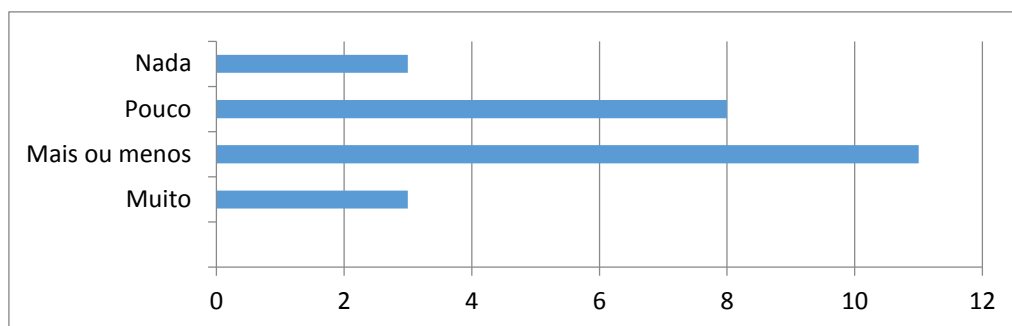


Gráfico 1 - Percepção do grau de dificuldade da história “The Earth Book”

As respostas dadas pelos alunos levam-nos a questionar se terão pouca consciência do que vão aprendendo, pois parece-nos que a maioria nem se questiona realmente sobre as aprendizagens realizadas. Face ao exposto parece-nos que é preciso trabalhar a consciência metacognitiva, levando os alunos a ter uma maior consciência sobre o processo de aprendizagem.

3.4.3 Atitudes, valores e comportamentos

No âmbito da Categoria 3 – *Atitudes, valores e comportamentos*, pretendíamos essencialmente obter informações quanto ao envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, visando entender a representação que os alunos vão construindo das aulas e dos tópicos abordados e do seu envolvimento nas mesmas. Deste modo, no final de cada sessão foi passada uma ficha de autoavaliação (*self-assessment*).

Tomando como exemplo a primeira sessão, nesta apresentámos uma ficha de autoavaliação com cinco questões. Seguidamente, exibimos, em forma de gráfico, os resultados da resposta a quatro destas questões que julgamos revelarem evidências que se inserem na categoria em análise.

A segunda questão, formulada na ficha anteriormente mencionada, permite perceber a importância da imagem na percepção da história apresentada. Deste modo, quando confrontados com a questão “Consideras que as imagens te ajudaram a perceber melhor o conteúdo da história?”, todos foram unânimes em responder afirmativamente. Tal afirmação confirma a ideia apresentada no

primeiro capítulo deste projeto de que as imagens são muitas vezes determinantes para o entendimento da história.

Quando na terceira pergunta os alunos são questionados sobre as aprendizagens efetuados com o livro exibido e se apresentam três possibilidades de escolha (nada, ensinamentos e palavras novas), treze dos vinte e cinco alunos da turma respondem que aprenderam ensinamentos, enquanto que dez referem ter aprendido palavras novas e dois dizem que não aprenderam nada. O gráfico seguinte ilustra essas respostas.

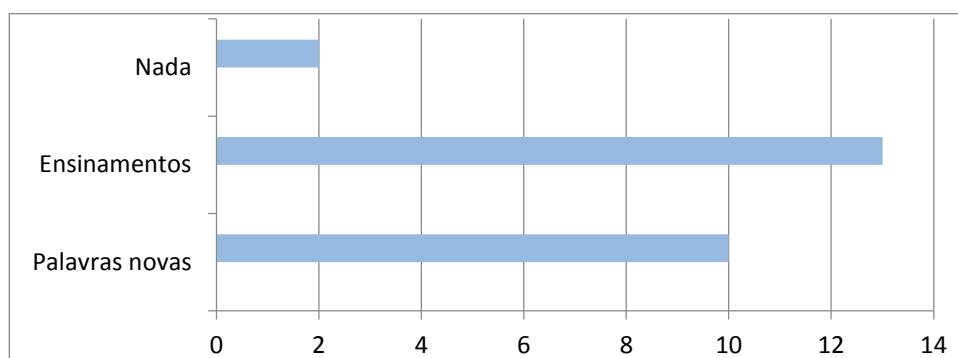


Gráfico 2 - Representação dos alunos sobre as aprendizagens “The Earth Book”

Preocupadas com as respostas que referem nada ter aprendido, observámos os autores das mesmas. Da análise do gráfico é possível verificar que há dois alunos cujas respostas contrariam a generalidade dos alunos da turma, nomeadamente quando respondem que não aprenderam nada com o livro, estas respostas pertencem a dois dos alunos que fazem parte desta turma, mas se encontram a trabalhar competências do terceiro ano. Note-se que um deles tem problemas de assiduidade (é o aluno número 12), no entanto quando está presente encaminha o outro colega para a brincadeira e ambos respondem sem refletir sobre o que lhes é pedido. De notar que se torna difícil conciliar numa mesma turma alunos de níveis diferentes e conseguir captar igualmente a atenção de todos.

Quando questionados sobre o assunto do livro em análise, vinte e quatro alunos referiram que a temática abordada era “Ambiente”, enquanto que apenas um referiu atividades diárias, conforme evidencia o gráfico seguidamente exposto, o que é revelador de compreensão sobre o que foi apresentado.



Gráfico 3 - Visão dos alunos sobre a temática do livro “The Earth Book”.

Na última questão desta ficha de autoavaliação foi pedida a opinião dos alunos sobre a aula. A questão surgia formulada do seguinte modo: “Dá a tua opinião sobre a aula de hoje, de que mais gostaste e porquê?”. Sendo uma questão aberta, o leque de respostas é maior, podendo cada aluno livremente registar a sua opinião sobre a aula, evidenciando o que mais lhe agradou na mesma. O gráfico que se segue reflete nitidamente as opiniões dos alunos e permite retirar algumas conclusões face ao seu envolvimento na mesma e postura face às estratégias implementadas.

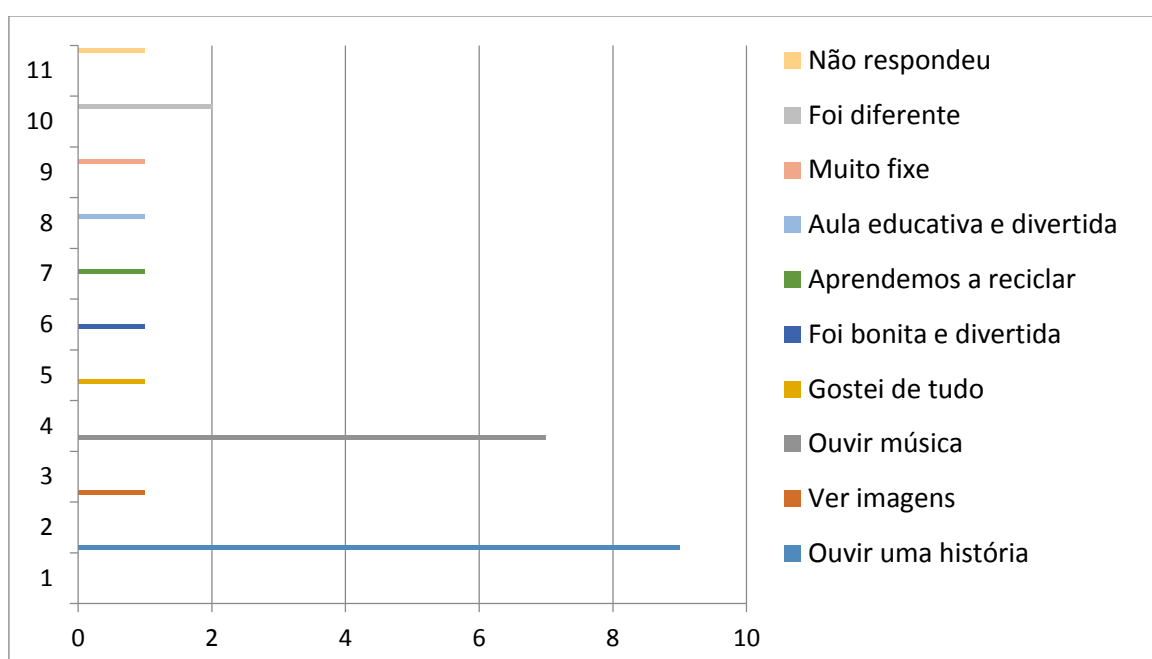


Gráfico 4 - Opiniões dos alunos sobre a aula. De que mais gostaram?

A análise das respostas aqui apresentadas facilmente leva a concluir que os alunos evidenciaram facilidade na compreensão da história lida e analisada, demonstraram entendimento da temática abordada e identificaram como atividade favorita para a maioria “ouvir uma história”. De facto, nove dos vinte e cinco alunos da turma referem a audição da história como a tarefa favorita, sete destacam que preferiram ouvir a música e os restantes distribuem-se, em número semelhante, pelas opiniões apresentadas no gráfico e que vão desde “foi diferente”, “aula educativa e divertida” até “gostei de tudo”.

Uma vez que da primeira sessão não há registo áudio, seleccionámos uma imagem que nos parece bastante ilustrativa da participação dos alunos e demonstradora do seu consequente envolvimento nas tarefas propostas sobre a temática em análise. Esta imagem evidencia a participação dos alunos quando questionados sobre onde reciclar os objetos apresentados (Ver figura 16).

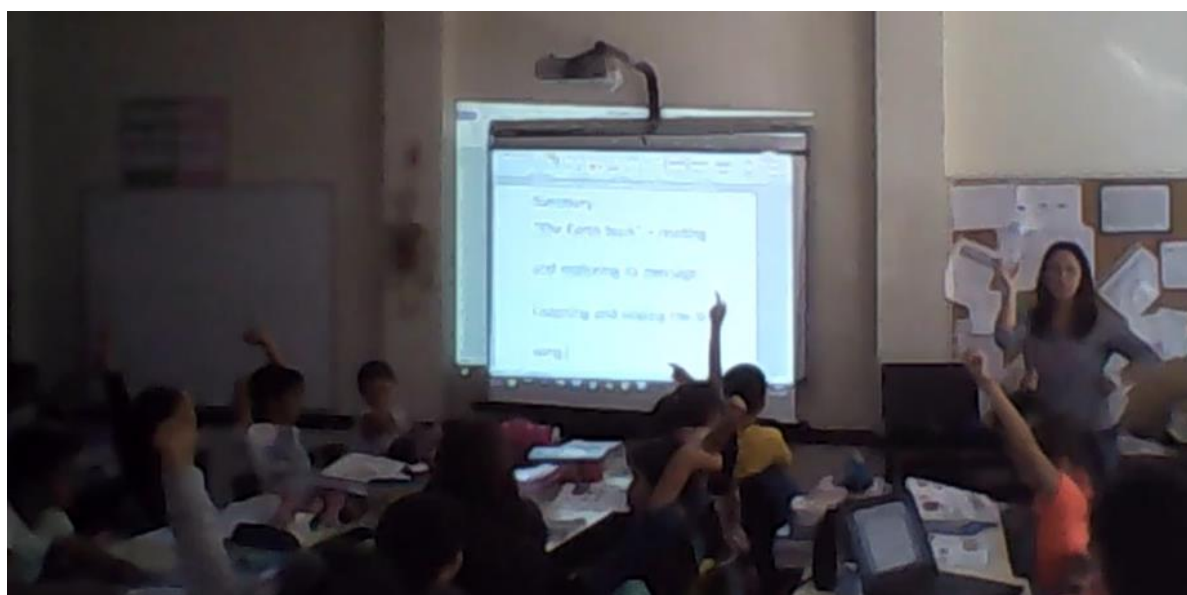


Figura 16 - Alunos empenhados em participar na aula

Importa realçar que, nesta primeira sessão, o envolvimento dos alunos foi bastante visível. A apresentação do *picturebook* “The Earth Book” foi muito bem recebida tendo a sua exploração levado os alunos a identificar os problemas ambientais elencados e a apresentar soluções para a sua resolução, revelando-se conhecedores de ações que devem ser levadas a cabo para proteção do planeta.

Não sendo possível transcrever nenhum excerto desta sessão, a análise apresentada centra-se na observação direta e em notas de campo que permitiram concluir que os alunos aderiram entusiasticamente à exploração do *picturebook* apresentado, revelando facilidade na compreensão do seu conteúdo. Nessas notas, singelos registos pessoais, lia-se “Os alunos gostaram da história, pediram até para ouvir novamente”, “O jogo de *matching* foi facilmente realizado pelos alunos”, que nos conduzem a poder afirmar que existem evidências de entendimento por parte dos alunos.

Face ao anteriormente exposto, parece-nos aqui evidente o envolvimento e implicação dos alunos nas tarefas propostas.

A autoavaliação das sessões (*self-assessment*) foi um instrumento de recolha de dados recorrentemente utilizado, por um lado, era de preenchimento rápido e por outro facultava informação imediata e aula a aula sobre o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas e ainda os seus sentimentos face à aula. O anexo 33, apresenta uma compilação dos resultados obtidos na autoavaliação das segunda, terceira e quarta sessões, uma vez que a análise da primeira foi anteriormente efetuada. Recorrentemente se questionou aos alunos se tinham aprendido palavras novas em inglês, se tinham participado na aula e se tinham gostado da mesma.

As respostas obtidas permitem concluir que um número relevante de alunos (sempre mais de 20, em 25 alunos) refere ter aprendido palavras novas. Quanto à participação na aula, nas terceira e quarta sessões 23 alunos referem ter participado, contra 16 na segunda sessão. Esta menor participação na segunda sessão, poderá estar relacionada com o carácter mais expositivo da mesma, pois foi lecionada pelo par de díade e versou mais a componente de apresentação de vocabulário alusivo à festividade em estudo: “Halloween”. Ainda assim, as respostas obtidas no decurso das sessões realizadas permitem-nos concluir que os alunos evidenciaram um envolvimento positivo nas tarefas propostas, tecendo sempre comentários agradáveis em relação às aulas.

Da análise das grelhas de observação de aulas (Anexo 31) concluímos que as sessões de projeto se pautaram sempre por um clima de sala de aula favorável à aprendizagem e ao trabalho dos alunos, não obstante a existência de

momentos de alguma agitação e barulho em sala de aula, os quais foram sendo sanados sem necessidade de elevar o tom de voz. Foi interessante perceber que, embora sendo uma turma agitada, a leitura e análise das histórias os parecia serenar. A interação em sala de aula foi notória e houve a preocupação constante em encorajar os alunos a participar. As estratégias de ensino também se revelaram adequadas, considerando que os objetivos traçados para cada uma das sessões foram sendo alcançados. Tal como ilustram as referidas grelhas, as situações imprevistas foram facilmente solucionadas, houve uma utilização equilibrada entre o manual e outros materiais, a articulação de conteúdos foi efetuada de forma adequada e as explicações realizadas de forma clara e explícita, sendo as aulas compostas de momentos de partilha de compreensão do conteúdo das histórias, momentos de repetição e de prática bem como momentos de reflexão avaliativa.

3.5 Conclusão da discussão dos resultados

Após termos procedido à análise dos dados recolhidos através de inquéritos por questionário (self-assessment), vídeogravação das sessões, notas de campo, grelhas de observação, fichas de trabalho (Anexo 17 e Anexo 23) e questionário de autoavaliação por sessão, sentimos necessidade de elaborar uma síntese dos resultados obtidos, de forma a perceber se conseguimos atingir os objetivos de investigação definidos: Compreender os efeitos de um projeto de intervenção destinado a desenvolver a educação para a cidadania global nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos e identificar a potencialidade do uso de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB como veículo para trabalhar valores no âmbito da educação para a cidadania global.

A análise de conteúdo anteriormente exposta, centrada em três categorias nucleares (conhecimentos; capacidades; atitudes, valores e comportamentos), facultou-nos alguns indicadores relevantes para poder compreender os efeitos do projeto nas crianças com as quais foi implementado. De forma geral, e considerando o anteriormente exposto, parece-nos que os alunos demonstraram entusiasmo na realização das atividades propostas, empenharam-se nas tarefas a

realizar e evidenciaram motivação. A atividade final de conclusão do projeto, permitiu ainda constatar que os alunos ficaram sensibilizados em relação ao seu papel na sociedade, transmitindo à restante comunidade educativa aquelas que consideraram ser as mensagens mais importantes retiradas dos livros apresentados. Movidos pela vontade de transmitir os ensinamentos e valores estudados, na festa de Natal apresentaram à comunidade as suas mensagens e deram voz às mesmas. Revelando um pouco do que se preconiza com uma educação para a cidadania global, evidenciaram pretender praticar boas ações, no sentido de se tornarem cidadãos com atitudes e crenças que valorizam e contribuem para uma sociedade mais inclusiva, justa e pacífica.
















No âmbito da ECG propriamente dita, a realização deste projeto permitiu-nos concluir que os alunos foram capazes de compreender que, no mundo, existem pessoas distintas, diferentes, mas nem por isso melhores ou piores. As conclusões que retiraram da leitura do picturebook “The Cow that went OINK” são uma prova viva dessa compreensão, a qual esperamos que seja posta em prática nas suas ações diárias agora e no futuro.

A ficha de trabalho realizada (Anexo 17) e as respostas dadas pelos alunos na ficha de autoavaliação evidenciam essas aprendizagens. Decidimos ilustrar esta crença com a seleção das respostas dadas por três alunos que são prova do entendimento da história e da sua mensagem. As respostas apresentadas retratam com a ingenuidade comum das crianças a questão da aceitação e respeito pelo Outro.

Name: Date: 20/11/2017

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula de hoje dedicada à temática dos animais.

Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri; se não concordas, pinta a vermelho a cara triste; e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

1. Aprendi novas palavras em inglês			
2. Participei na aula			
3. Gostei da canção			
4. Aprendi alguma coisa com a história			
5. Gostei do “Animal Bingo”			

6. Numa pequena frase explica qual é a mensagem do livro analisado.

Aprendi que se deve respeitar a diferença tal como ela é!

Thank you!
















Teacher: Clara Pires

Figura 17 - Respostas do aluno n.º7

Name: Date: 20/11/2017

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula de hoje dedicada à temática dos animais.

Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri; se não concordas, pinta a vermelho a cara triste; e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

1. Aprendi novas palavras em inglês			
2. Participei na aula			
3. Gostei da canção			
4. Aprendi alguma coisa com a história			
5. Gostei do "Animal Bingo"			

6. Numa pequena frase explica qual é a mensagem do livro analisado.

Aprendi a não falar com ninguém.

Thank you!
















Teacher: Clara Pires

Figura 18 - Respostas do aluno n.º13

Name: Date: 20/11/2017

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula de hoje dedicada à temática dos animais.

Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri; se não concordas, pinta a vermelho a cara triste; e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

1. Aprendi novas palavras em inglês			
2. Participei na aula			
3. Gostei da canção			
4. Aprendi alguma coisa com a história			
5. Gostei do "Animal Bingo"			

6. Numa pequena frase explica qual é a mensagem do livro analisado.

A história explica que devemos respeitar e aceitar os outros.

Thank you!

Teacher: Clara Pires

Figura 19 - Respostas do aluno n.º20

A preocupação face ao ambiente e aos problemas que este enfrenta foi também notória nas aulas de projeto destinada a esta temática. Apesar de os alunos já terem uma noção acerca do que deve ser feito para proteger o ambiente, através deste projeto, as crianças puderam também relembrar e identificar várias formas de proteger o meio ambiente: reduzir, reutilizar e reciclar

foram os pontos centrais desta temática. Através de atividades lúdicas, tais como um jogo de reciclagem com materiais autênticos e partindo da exploração do *picturebook* “The Earth Book”, os alunos foram levados a refletir sobre ações diárias que todos devemos levar a cabo em prol de um ambiente melhor.

Retomamos agora a análise do primeiro inquérito por questionário dirigido aos alunos sobre hábitos de leitura e posicionamento face à leitura de histórias em inglês, destacando os resultados obtidos em duas das questões que retomamos no último questionário para comparativamente analisar as respostas dos alunos.

Quando confrontados com a questão “Parece-te que ler um livro em Inglês é...”, a opinião da maioria dos alunos centra-se numa posição intermédia, considerando “mais ao menos fácil” essa tarefa, resposta comum no primeiro e último questionário aplicados. Salienta-se, no entanto, o facto de após a implementação do projeto, o número de alunos que considerava difícil ou muito difícil ler um livro em inglês ter diminuído. No inquérito final não existe nenhum aluno que indique a leitura de um livro em inglês como tarefa muito difícil, o que poderá ser indicador da imagem como facilitadora da compreensão, uma vez que as intervenções de projeto foram centradas na análise de *picturebooks*.

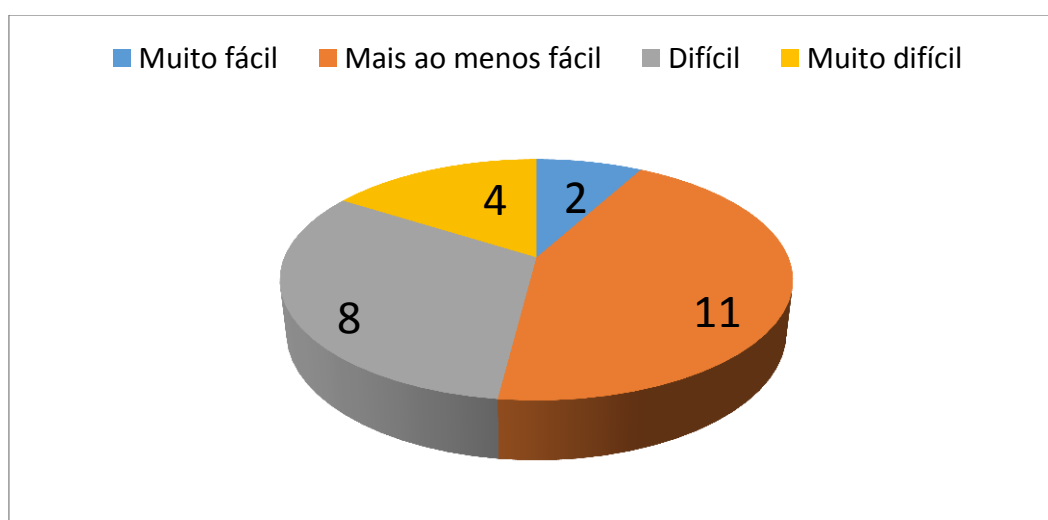


Gráfico 5 - Como é ler um livro em inglês? - antes da implementação do projeto

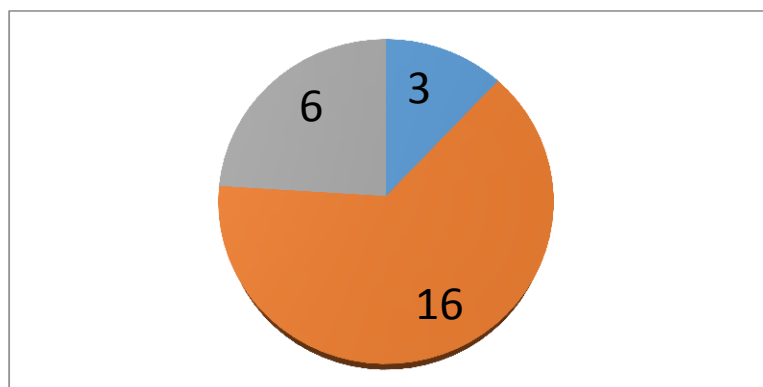


Gráfico 6 - Como é ler um livro em inglês? - após a implementação do projeto

Quando questionados face ao que já haviam aprendido com os livros/histórias que tinham lido, antes da implementação do projeto a maioria dos alunos associa o livro à aprendizagem de léxico, tal como ilustra o gráfico 7 seguidamente apresentado.

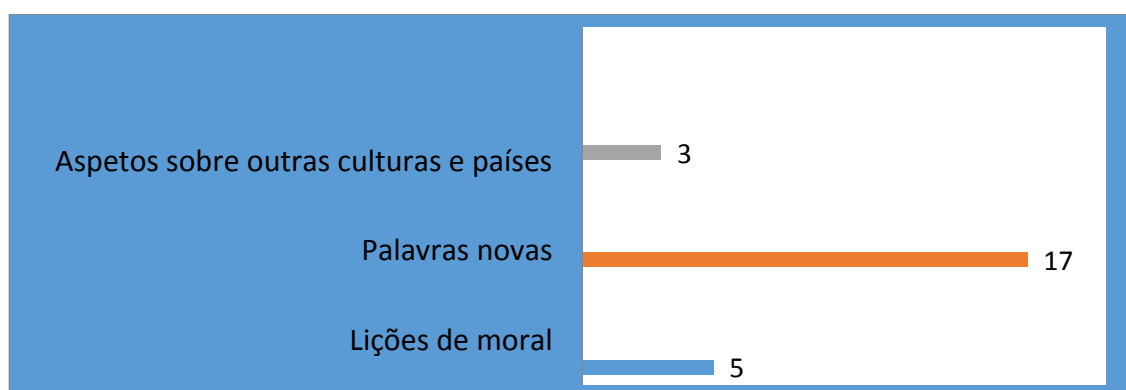


Gráfico 7 - Aprendizagens realizadas com a leitura de livros em inglês – antes do projeto

Após a implementação do projeto, é possível verificar que ainda que a leitura do livro em inglês esteja estreitamente associada ao léxico, é visível que um número substancialmente maior de alunos indica ter aprendido lições sobre o mundo (compreensão dos problemas globais) com as histórias estudadas em sala de aula. Note-se que neste último questionário os alunos tiveram oportunidade de escolher mais do que uma opção na sua resposta.

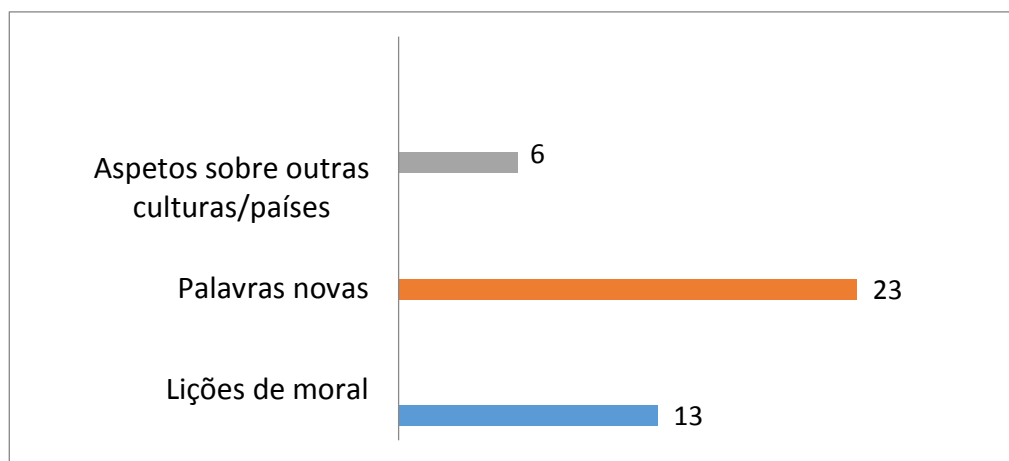


Gráfico 8 - Aprendizagens realizadas com a leitura de livros em inglês – após o projeto

Face ao anteriormente exposto, parece-nos também possível perceber que a utilização de *picturebooks* foi um veículo facilitador da reflexão acerca de conhecimentos e valores, surgindo a imagem como amplificadora da palavra e transmissora de mensagens e ensinamentos, podendo tal verificar-se mais em concreto na última sessão do projeto, em que os alunos foram convidados a tentar perceber o conteúdo da história apresentada, partindo apenas do visionamento das imagens do livro “Pete the Cat saves Christmas”. Esta tarefa revelou-se de fácil execução para os alunos, o que demonstra efetivamente a grande relevância da imagem como transmissora de mensagens e sentidos.

Pelos testemunhos que apresentámos e analisámos, podemos concluir que o envolvimento dos alunos foi notório, mostraram estar recetivos à audição de histórias em inglês, compreender as mensagens presentes nas histórias lidas e ficar sensibilizados para o seu papel enquanto cidadãos de um mundo global. Podemos ainda afirmar que as crianças demonstraram abertura face à diversidade e atitudes de respeito e solidariedade para com o Outro. Deste modo, o nosso projeto permitiu que os alunos se consciencializassem do seu papel enquanto cidadãos de um mundo global, cuja ação se deve basear numa posição crítica, interventiva e responsável visando contribuir para a construção de um mundo melhor.

Em jeito de conclusão, e após observar todos as etapas do projeto implementado, consideramos que este trabalho permitiu cumprir os objetivos de

investigação que estiveram na sua origem, ao mesmo tempo que proporcionou aos alunos desenvolver competências ao nível dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, conducentes à formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e no mundo e capazes de pôr em prática o que se preconiza com a ECG. A informação retirada das histórias lidas, que se materializa nas palavras e ensinamentos dessas histórias e que os alunos recuperam nas mensagens que constroem para a festa de Natal para partilhar com a comunidade educativa permitem também perceber um pouco do que aprenderam para saberem estar no mundo.

Reflexão final

Reflexão final

Chegada que é a hora de refletir sobre o percurso formativo vivenciado, importa referir que a reflexão é essencial para a melhoria das práticas. Tal como uma autoavaliação que pedimos aos nossos alunos para fazerem, também nós professores necessitamos de refletir sobre as nossas atuações para que detetemos o que correu bem ou menos bem, para reformular estratégias e para que possamos tomar decisões fundamentadas e conscientes.

Olhar *a posteriori* para o trabalho desenvolvido permite analisar mais detalhadamente a nossa prestação, refletir sobre as opções tomadas no momento e reajustar ações e procedimentos em atuações futuras.

Ao longo destes meses de prática pedagógica foi necessário reconstruir mentalmente as ações realizadas, analisar retrospectivamente o nosso desempenho e delinear novas formas de atuação, no sentido de levar os alunos a ganhar gosto pela aprendizagem da língua inglesa e, simultaneamente, pela leitura de *picturebooks*, objetos estes recheados de belas imagens, mas também de mensagens que visam transmitir ensinamentos e educar para a cidadania global.

Refletir exige tempo e dedicação, mas é um processo essencial para todos os docentes. Nenhum professor se sente realizado se perceber que à sua frente tem alunos desmotivados, entediados e desejosos de que toque para que a aula acabe. Particularizando, no meu caso pessoal, ao longo do meu trajeto enquanto docente de Português e Inglês no 3.º CEB e secundário, fui-me apercebendo que os alunos vão tomando posições de “defesa” em relação às suas dificuldades. Quando não sabem, temem participar e vão ficando cada vez mais fechados e receosos, até que chega uma altura em que a disciplina é “posta de lado”. Foi também movida por estes saberes que a experiência profissional me foi dando que me senti motivada a realizar este Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB e ousei embarcar nesta aventura, percebendo, rapidamente que teria que reajustar muitas das minhas práticas já bem enraizadas.

De um modo geral, as crianças são mais genuínas e recetivas à aprendizagem, nas palavras da professora cooperante “são esponjas” prontas a absorver tudo aquilo que lhes seja ensinado, por isso desejosas de aprender.

Ensinar crianças é uma aventura, um constante desafio que encaramos com a grande certeza de que é uma tarefa de importância primordial. O primeiro contacto com uma língua estrangeira é um ótimo momento para captar a atenção das crianças. Público exigente, mas fascinante, para o qual o ensino tem que ser visto sempre na sua perspetiva, para captar a sua atenção e vontade de aprender.

De facto, quando o objetivo é ensinar crianças importa que consigamos envolver-nos no seu mundo, percebê-las, conviver com elas e entender os seus desejos e angústias. Dar aulas a crianças é um processo exigente e complexo que requer muito do professor e isso foi bastante sentido no decurso destes meses de trabalho.

Este estágio foi verdadeiramente importante para a aquisição de uma nova visão sobre a nossa postura enquanto docentes e para a consciencialização de que há ajustes que é necessário fazer na nossa prática profissional. Necessitamos de conseguir definir estratégias que propiciem uma maior autonomia aos alunos, de procurar conhecer melhor os discentes no sentido de desenvolver atividades de promoção da concentração e envolvimento dos mesmos, e realizar tarefas que permitam aos alunos participar mais na aula, sentindo-se efetivamente parte dela.

Os três meses que temos para prática pedagógica são escassos para a paralela implementação de um projeto de tipo investigação-ação, recolha de dados e análise dos mesmos. De facto, sentimos que poderíamos ter feito mais com os alunos caso tivéssemos mais tempo. Teríamos certamente recolhido mais e diferentes dados para análise, gostávamos, por exemplo, de ter recolhido desenhos dos alunos que permitissem fazer uma análise da sua perspetiva face às aprendizagens realizadas, poderíamos ter solicitado que desenhassem a personagem preferida dos livros analisados e que explicassem o motivo da sua escolha, que desenhassem uma nova capa para uma história lida, partindo dos ensinamentos recolhidos da mesma, enfim, mais fosse o tempo disponível, mais enriquecido seria certamente o trabalho apresentado.

Para as intervenções efetuadas foram sempre considerados os documentos de referência que norteiam o ensino de Inglês no 1.º CEB: *Metas*

Curriculares de Inglês para o 1.º CEB; Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; orientações programáticas e planificação anual seguida pelo Agrupamento para o nível de escolaridade em questão (4.ºano). Visámos sempre implementar atividades que permitissem responder à questão de investigação: *Como podemos educar para uma cidadania global, partindo da análise de picturebooks em aula de Inglês no 1.º CEB?* Definidos os objetivos norteadores deste projeto (compreender os efeitos de um projeto de intervenção focalizado no desenvolvimento da ECG, em alunos do 1.º CEB e identificar as potencialidades do uso de *picturebooks* em aula de Inglês no 1.º CEB como veículo para trabalhar conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos no âmbito da ECG), tentámos implementar atividades que servissem os objetivos traçados e oferecessem experiências educativas que privilegiassem o contacto com *picturebooks* trabalhando valores no âmbito da educação para a cidadania global.

A questão da competência intercultural foi o ponto de união entre os projetos de díade. Ao trabalhar a ECG estávamos igualmente a alertar para a necessidade de aceitação e respeito pelo Outro e pela diversidade. O projeto da colega visou trabalhar a competência intercultural ao introduzir outras línguas, como o Espanhol, em sala de aula, apelando para a diversidade linguística (Alda de la Torre, 2018, em construção).

Consideramos também bastante importante refletir sobre o trabalho desenvolvido em díade, pois este contribuiu igualmente para o resultado final do projeto implementado. Todo o trabalho realizado no decurso deste período de prática supervisionada foi um trabalho colaborativo de constante partilha de saberes, experiências, receios, constrangimentos e dúvidas. Agrada-nos muito referir que foi um trabalho conjunto em que nos apoiámos mutuamente. Ainda que, com os constrangimentos decorrentes do facto de ambas estarmos a trabalhar, nunca deixámos de encontrar um tempo para o nosso trabalho, nunca faltou aquela palavra de conforto e ânimo nos momentos mais difíceis e que nos voltou a dar alento para continuar. Cumpre dizer que trabalhámos muito bem enquanto díade, existindo sempre um grande espírito de entreajuda e partilha. Juntas assistimos às aulas da professora cooperante, refletimos sobre as nossas aulas, antes, na preparação dos materiais e definição de atividades a realizar, e

após, na análise do que correu bem e menos bem. A partilha de experiências é muito salutar e foram muitos os ensinamentos retirados destes importantes momentos reflexivos que nos permitiram crescer pessoal e profissionalmente.

Depois de observadas e analisadas as aulas lecionadas, consideramos que, de um modo geral, conseguimos cumprir o que havia sido definido para cada uma das sessões. Salientamos, no entanto, o facto de nem sempre ter sido fácil a manutenção de um ambiente de trabalho tranquilo e sem barulho. A turma em questão revelou ser bastante agitada e ainda que tenha havido a preocupação de diversificar as estratégias implementadas, sentimos que nem sempre existiu a serenidade desejável. Foi igualmente uma dificuldade nossa a promoção da concentração e envolvimento de alguns alunos na realização das tarefas propostas, pois revelavam sempre tendência para dispersar. Face ao exposto, consideramos que precisamos ainda de conseguir realizar atividades em que os alunos possam intervir mais e sentir-se envolvidos nas aprendizagens.

A gestão de tempo foi também um problema sentido em várias aulas. Algumas das atividades planificadas não puderam ser executadas por falta de tempo. Exemplo disso é a ficha de trabalho prevista para a aula do dia 23 de outubro e a ilustração das mensagens de Natal que já não foi possível fazer na aula de 4 de dezembro. Consideramos que ainda sentimos alguma dificuldade em ter a verdadeira noção do tempo que as crianças levam na resolução das tarefas.

As opções também nem sempre foram as mais adequadas, quando, por exemplo na aula de 20 de novembro decidimos retomar a canção “Old McDonald had a farm”, porque não tinha sido possível apresentá-la na aula do dia 13 de novembro, esta revelou-se uma opção pouco adequada para um início de aula. Ainda que o intuito fosse estabelecer a ligação com a aula anterior, o facto é que ao ouvirem a canção no início da aula, os alunos ficaram agitados e foi difícil fazê-los concentrar-se numa tarefa mais séria. Daqui concluímos que a canção deverá ser utilizada mais para o fim da aula, como atividade de encerramento ou consolidação.

Ainda que os comentários e reflexões sobre as aulas tenham sempre sido muito positivos, existe a consciência de que ainda há muito a aprender no que se refere ao trabalho com alunos desta faixa etária. Ao longo das intervenções em

contexto tentámos proporcionar aulas divertidas, dinâmicas, com atividades variadas e que abarcassem os gostos dos alunos, procurando não esquecer os domínios de referência apresentados pelas metas curriculares: domínio intercultural, léxico e gramática, compreensão oral, interação oral, produção oral, leitura e escrita.

Como começámos por referir no início deste trabalho, esta investigação teve como objetivos principais compreender os efeitos de um projeto de intervenção, focalizado no desenvolvimento da educação para a cidadania global, nos conhecimentos, atitudes e capacidades de um grupo de alunos do ensino básico, e compreender as potencialidades da utilização de *picturebooks* em aula de língua inglesa no âmbito de uma educação para a cidadania global.

De modo a contextualizar o nosso estudo, começámos por esboçar um quadro teórico que refletisse sobre o papel da educação no contexto de globalização que caracteriza as sociedades atuais, bem como sobre o papel específico da educação em línguas, na formação de cidadãos globalmente competentes. Interessava-nos, sobretudo, perceber, recorrendo a bibliografia sobre o assunto, quais as potencialidades da utilização e análise de *picturebooks* em aula de língua inglesa no âmbito de uma ECG.

O segundo capítulo centrou-se no projeto de intervenção intitulado “Picture the World”, elaborado de acordo com um estudo de tipo investigação-ação e compreendendo a implementação de um projeto em torno da ECG. Nesta fase foram descritas pormenorizadamente as sessões levadas a cabo espelhando as atividades, materiais e estratégias implementadas no decurso das mesmas.

A terceira parte deste trabalho versou a análise de dados e interpretação dos resultados por estes apresentados, com vista a compreender os efeitos do projeto junto dos alunos. Note-se, no entanto, que se tratou de uma intervenção pontual, pelo que os dados recolhidos não permitem concluir que tenha existido uma transformação significativa da perceção dos alunos, nem um desenvolvimento visível das suas competências no âmbito da ECG.

Nesta etapa interessa-nos sobretudo analisar o contributo deste projeto ao nível da aquisição de conhecimentos sobre assuntos de ordem global, implementando em sala de aula algumas das premissas elencadas na ECG e seu

contributo para mudança das representações dos alunos, levando-os a pensar criticamente e a participar no mundo que os rodeia. Para tal utilizámos os *picturebooks* pela sua especificidade e vantagens no trabalho com crianças.

Importa agora compreender se este projeto permitiu responder à nossa questão de investigação: “Como podemos educar para uma cidadania global, partindo da análise de *picturebooks* em aula de inglês no 1.º CEB?”

Considerando o projeto desenvolvido, onde foram realizadas sessões com quatro *picturebooks* diferentes, podemos concluir que a sua leitura potenciou capacidades de interpretação e de relacionamento no âmbito da ECG. Ao analisarem “The Earth Book” os alunos evidenciaram as suas preocupações face ao ambiente e sua sustentabilidade, manifestando querer ser agentes em prol de um melhor ambiente quando, por exemplo, revelam saber como proceder à reciclagem.

A leitura de “Halloween candy crunch” permitiu que os alunos compreendessem as vantagens da partilha, o que deixaram evidente nas suas respostas sobre a mensagem da história lida.

Com “The cow the went OINK” percebemos que os alunos foram capazes de entender a mensagem da história, estabelecendo um paralelo entre os animais da história que eram diferentes, tal como nós humanos também somos diferentes, e evidenciando a grande importância do respeito e aceitação por essa diferença.

Finalmente a leitura de “Pete the Cat saves Christmas” levou os alunos a uma reflexão sobre o valor da amizade e da determinação. Ao analisar a história e a sua repetida mensagem “Give it your all” (Dá o teu máximo), os alunos refletiram sobre o significado desta expressão, associando-o à história lida e percebendo que todos, independentemente do seu tamanho, devem dar o seu melhor.

Analisando agora o contributo deste trabalho em torno da ECG e a utilização de *picturebook*, constatámos que os alunos conseguiram relacionar os textos com as imagens, produzindo inferências com base nessa intrínseca relação e compreendendo-a.

Não esquecendo que o projeto foi implementado em aulas de inglês, foi também possível perceber que os alunos mobilizaram conhecimentos de língua

inglesa para comunicarem as suas ideias, consolidando os conteúdos abordados em cada unidade, alcançando, de um modo geral, os objetivos traçados nas planificações da professora cooperante e dos projetos de díade.

Assim, no final deste percurso, cremos que os alunos aprofundaram conhecimentos em língua inglesa, ao mesmo tempo que manifestaram atitudes reveladoras da compreensão de pertença a uma sociedade global na qual são também agentes importantes.

Concluimos que a ECG deve apoiar-se em modelos e práticas educativos fomentadores da melhoria do comportamento de cada cidadão, abarcando questões relacionadas com a sustentabilidade do planeta, respeito pela diferença, cooperação e solidariedade, conduzindo a uma valorização da autonomia, diálogo, envolvimento e participação ativa na vida da comunidade a nível regional e global, ideia também defendida por Carvalho (2015, p. 111).

Ao assumirmos uma perspetiva educativa centrada na ECG em aula de inglês no 1.º CEB, tentámos junto dos nossos alunos realizar uma intervenção que fosse para além da transmissão de saberes científicos, preocupámo-nos em facultar-lhes também conhecimentos que fizessem deles cidadãos capazes de enfrentar a sociedade atual, algo que julgamos ter conseguido.

Face ao exposto, acreditamos que o estudo respondeu à questão formulada, permitindo compreender os objetivos propostos, ajudando-nos a compreender os efeitos de um projeto de intervenção, que visou desenvolver a ECG nos conhecimentos, atitudes e capacidades dos alunos, capacitando-os para que assumam um papel ativo na sociedade em que se inserem, contribuindo assim ativamente para a construção de “um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 15).

Num último momento, entendemos que é necessário atribuir um maior destaque à ECG nos currículos escolares, enquanto abordagem transversal a todas as áreas curriculares e níveis de ensino, reconhecendo que tal permitiria educar cidadãos preparados para conviver pacificamente com o Outro e com a diferença e, simultaneamente, construtores de uma sociedade mais inclusiva, pacífica e sustentável, em que a cooperação e a interação fossem constantes. Nelson Mandela refere o papel da educação e de todos nós enquanto agentes

que a pomos em prática: “A educação é a ferramenta mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”. Conscientes disso, tentámos usar essa ferramenta junto dos nossos alunos, cidadãos dotados de características individuais, mas pertencentes a este mundo global que nos une a todos.

Em suma, consideramos que os objetivos pedagógico-didáticos delineados foram alcançados, pois os alunos foram capazes de ler e interpretar *picturebooks*, inferir sentidos a partir de imagens e reter as mensagens e valores no âmbito da ECG, o que ficou visível nas mensagens de Natal elaboradas a partir das leituras realizadas. Esperamos que o nosso pequeno contributo abra portas para a sua consciência enquanto cidadãos globais.

Terminamos este relatório com a citação de um excerto de um poema de Ary dos Santos, que reflete o papel da educação e da escola na formação de cidadãos, evidenciando a importância da educação de cidadãos globais, a importância dos conhecimentos que aprendem, estudando nos livros da escola, mas também dos conhecimentos que se aprendem confrontando-se com as realidades do mundo em que habitam.

Aprender a Estudar

Estudar é muito importante,
mas pode-se estudar de várias maneiras...

Muitas vezes estudar não é só aprender o que vem nos livros.

Estudar não é só ler nos livros que há nas escolas.

É também aprender a ser livres, sem ideias tolas.

Ler um livro é muito importante,
às vezes, urgente.

Mas os livros não são o bastante para a gente ser gente.

É preciso aprender a escrever,
mas também a viver,
mas também a sonhar.

É preciso aprender a crescer,
aprender a estudar.

Aprender a crescer quer dizer:

aprender a estudar,
a conhecer os outros,
a ajudar os outros,
a viver com os outros.

E quem aprende a viver com os outros
aprende sempre a viver bem consigo próprio. (...)

Ary dos Santos

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.
- Andrade A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1995). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira* (vol. I). Aveiro, Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- Andreotti, V. & Souza, L.M. (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (1.^a edição). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brand, M. (2018). *Fostering the 4Cs in the primary English classroom*. In ELT Learning Journeys, disponível em <http://eltlearningjourneys.com/2018/01/30/fostering-4cs-primary-english-classroom/>, acedido a 24/02/2018.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues>, acedido a 01/03/2016.
- Byram, M. (2002). Foreign language education as political and moral education – an essay. *Language Learning Journal*, 26(1), 43-47.
- Byram, M. (2008). Policies and politics in European language teaching. *Intercompreensão*, 14, 10-31.
- Cabezudo, A., Carvalho da Silva, M., Christidis C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. (2010). Guia Prático para a Educação Global - um manual para compreender e implementar a educação global.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, E.A. (2015). *A competência global na aula de língua inglesa: como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual?* Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado). <http://ria.ua.pt/handle/10773/15708>, acedido a 24/02/2018.

- Clapham, J. (2003). *Stories from other cultures: Multiculturalism and Global Citizenship*. Disponível em http://resources.hwb.wales.gov.uk/VTC/Slaves_to_slate/Teacher_training.html 2003, acedido a 20/12/2017.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London, UK: Routledge.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": *New Literacies, New Learning, Pedagogies: An international Joournal*, 4(3), 164-195.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Education Above All. (2012). *Education for global citizenship*. Doha: Qatar.
- Ellison, M. (2010). *Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills*. Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto.
- Estrela, A. (1994). Pedagogia científica, observação pedagógica e formação de professores. Problemática geral da observação. In A. Estrela, *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.), pp. 26-51. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Artmed.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7 (1), 72-90.
- Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify.
- Hunt, P. (2012). *Global learning in primary schools in England : practices and impacts*. Development Education Research Centre. Development Education Research Centre. Disponível em Institute of Education - London. 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, UK. Tel: +44-20-7612-6000; Fax: +44-20-7612-

6126; e-mail: ioepublications@ioe.ac.uk; Web site: <http://www.ioe.ac.uk/research/150.html>, acedido a 20/02/2018.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Ki-moon, B. (2012). *Global Education First Initiative*. New York: ONU.
- Kleiman, A. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento?*. Cefiel / IEL: Unicamp.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelo: Graó.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento). <http://ria.ua.pt/handle/10773/11428>, acedido a 22/02/2018.
- Mansilla, V.B. & Jackson, A. (2011). *Education for global competence: preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society. Disponível em <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, acedido a 24/03/2018.
- Milson, A. J., & Mehlig, L. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *Journal of Educational Research*, 96 (1), 47-53.
- Ministério da Educação (2004). *1.º Ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, (4.ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o ensino e a aprendizagem (3.º e 4.º anos)*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S.A. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: República Portuguesa, XXI Governo Constitucional.
- Mourão, S. (2006). *Using stories in the primary classroom* in Denham, L. & Figueras, N. (eds.) *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms* pp.17-26. APAC: Barcelona,.

- Mourão, S. (2010). *What is a picture book?*. Disponível em <http://picturebooksinelt.blogspot.pt/search/label/about%20picturebooks>
- Mourão, S. (2012). English picturebook illustrations and language development in early years education. Doutoramento em Didática e Formação, Universidade de Aveiro, Aveiro, acedido a 09/04/2016.
- Mourão, S. J. (2012). *Ilustrações do álbum em inglês e desenvolvimento da linguagem em crianças na educação de infância*. Departamento de Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mourão, S. J. (2016). *Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response*, in CLELE journal, Volume 4, Issue 1, 2016, pp.25-43.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em <https://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaracao.html>, acedido a 16/02/2018.
- Oxfam (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam GB.
- Oxfam (2014). *Education for Global Citizenship: A guide for schools*. New Zealand: Oxfam.
- Oxfam (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam GB.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CAAP-2, junho de 2011. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação dos Professores.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Shulevitz, U. (1985). *Writing with pictures: how to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guption Publications. Disponível em <http://www.amazon.com/dp/0823059359/?tag=underdown6-20>, acedido a 13/04/2016.
- Sipe, L. R. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects, *Literacy Teaching and Learning*. 6(1), 23-42.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tarozzi, M. & Torres, C.A.(2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*. London: Bloomsbury.

- Tawil, S. (2013). Education for “Global Citizenship”: a framework for discussion. *Education Research and Foresight*, 7, pp.1–8.
- Tochon, F. V. (2009). The key to global understanding: World languages education – Why schools need to adapt. *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 650-681.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto. Porto Editora.
- UNESCO. (2015 a). *Educação para a cidadania global - preparando os alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2015 b). *Global Citizenship Education – Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global - tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- UNICEF. (2006). *A simplified version of the United Nations Convention on the rights of the child*, disponível em <http://www.unicef.org.au/Discover/What-We-Do/Convention-on-the-Rights-of-the-Child/chilfriendlycrc.aspx>, acessado a 20/02/2018.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. S. Silva, e J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*.
- Weeks, E. (2013). *The power of pictures: the role of picturebooks is the development of young learners*. University of Florida.
- Wiseman, A. (2010). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Educ J.* 38, 431–438.
- Wolton, D. (2010). Mondialisation, diversité culturelle, démocratie. *Synergies, Brésil*, 1, 13-20.
- Wright, A. (2009) *Storytelling with Children* (2ª edição). Oxford: Oxford University Press.
- Zhao, Y. (2009). Needed: Global Villagers. *Teaching in the 21st Century*, 67(1), 60-65.

Legislação consultada

Despacho 14 753/2005. *Diário da República*, 2.^a Série – N.º 127, 5 de Julho de 2005, pp. 9785-9787.

Lei nº 46/86. *Diário da República*, 1.^a Série – N.º 237, 14 de outubro de 1986, pp.3067-3081

Anexos

Anexo 1 – Planificação da professora titular



AEGN

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA GAIANHA DA NAZARE

DGEste
Direção Geral do
Ensino Básico



Planificação anual 4.º ano • 1.º Período

Unit 0 – Let's Learn!								
Lessons	Intercultural Domain MC 4 / 5 Vocabulary MC 5 / 6	Skills					Articulação curricular	
		Listening MC 3 / 4	Speaking MC 3 / 4	Reading MC 2	Writing MC 3 / 4	Grammar MC 7	Arts and Crafts	CLIL
5	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar festividades em diferentes partes do mundo. - Identificar o espaço escolar. - Identificar os espaços à sua volta. - Números cardinais até 100. - Identificar numerais ordinais nas datas. - Identificar vocabulário relacionado com o espaço escolar: . Classroom language . Mr., Mrs, Miss . Days of the week, the months <p>MC 4.1; 5.1; 5.2; 5.4; 6.1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar palavras e expressões em rimas e canções. - Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. - Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. - Entender frases sobre temas estudados. <p>Canções:</p> <ul style="list-style-type: none"> The Hello song - The Goodbye song - The counting song - The Back to school song - Ten green bottles <p>MC 3.2; 3.3; 4.1; 4.2</p>	<p>Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor (<i>Mr., Miss</i>). - Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer rimas, chants e cantar canções. - Falar sobre os temas trabalhados. <p>MC 3.1; 4.3; 4.4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar vocabulário acompanhado por imagens. - Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido. <p>.Classroom language ."An important deadline" .CULTURE:British schools</p> <p>MC 2.1; 2.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas. - Escrever sobre si. <p>MC 3.2; 4.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. • Verb to be - Usar lexical chunks ou frases que contenham: • Prepositions of time: in, on <p>MC 7.1; 7.2</p>		<p>ESTUDO DO MEIO: Portugal na Europa e no mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Localizar Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo; . Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha.
1	Diagnostic test							

Unit 1 – Let's protect the planet!								
Lessons	Intercultural Domain MC 4 / 5 Vocabulary MC 5 / 6	Skills					Articulação curricular	
		Listening MC 3 / 4	Speaking MC 3 / 4	Reading MC 2	Writing MC 3	Grammar MC 7	Arts and Crafts	CLIL
7	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar festividades em diferentes partes do mundo. - Identificar atividades relacionadas com a festividades. - Identificar o espaço escolar. - Identificar os espaços à sua volta. - Números cardinais até 100. - Identificar as horas (<i>eight o'clock, half past nine</i>). - Identificar vocabulário relacionado com os espaços à nossa volta. . <i>Can recycle: green, yellow, blue and red bin; paper; plastic containers; glass bottles;</i> . <i>Can make a Compost heap</i> . <i>Can pick up litter</i> . <i>Can save water</i> . <i>Can plant a tree</i> . <i>Can not litter</i> . <i>School: canteen, classroom, library, gym, playground, staff room.</i> <p>MC 4.1; 4.2; 5.1; 5.3; 5.4; 6.4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar palavras e expressões em rimas e canções. - Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. - Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas - Entender frases sobre temas estudados. <p>Canções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>The Time song</i> - <i>The Hickory, Dickory, Dock Rhyme</i> <p>MC 3.2; 3.3; 4.1; 4.2</p>	<p>Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor (<i>Mr., Miss</i>). - Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. - Expressar agrado e desagrado. - Falar sobre os temas trabalhados. <p>MC 3.1; 4.1; 4.3; 4.4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar vocabulário acompanhado por imagens. - Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido. <p>. <i>An idea for the song competition...</i></p> <p>. <i>The "Go Green" drive"</i></p> <p>. CULTURE: <i>Famous clocks</i></p> <p>MC 2.1; 2.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legendar sequência de imagens. - Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas. - Escrever sobre si. <p>MC 3.1; 3.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. - Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: • <i>May, Can, can't</i> <p>MC 7.1; 7.2</p>	<p>EXPRESSION E EDUCAÇÃO PLÁSTICA:</p> <p>Construir brinquedos (<i>clock</i>); desenho e pintura; recorte, dobragem e colagem</p>	<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>. A qualidade do ambiente próximo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar e observar alguns factores que contribuem para a degradação do meio próximo (<i>lixeiros, indústrias poluentes, ...</i>); possíveis soluções <p>. A qualidade do ar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar e participar em formas de promoção do ambiente; - reconhecer algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos; - reconhecer algumas formas de poluição sonora (<i>fábricas, automóveis, motos...</i>).
1	Revision for the test							
1	Test (<i>Listening, Reading and Writing</i>)							
1	Halloween MC 3.4. Identificar festividades do ano							

Unit 2 – Let's visit the zoo!								
Lessons	Intercultural Domain MC 4 / 5 Vocabulary MC 6	Skills					Articulação curricular	
		Listening MC 3 / 4	Speaking MC 3 / 4	Reading MC 2	Writing MC 3 / 4	Grammar MC 7	Arts and Crafts	Plano Nacional de Leitura
5	<p>- Identificar festividades em diferentes partes do mundo.</p> <p>- Participar em jogos e pequenas dramatizações.</p> <p>- Identificar animais.</p> <p>- Identificar vocabulário relacionado com os animais/ <i>let's visit the animals</i></p> <p>• Animais e sons: (chicken /cluck; dig/woof/, pig/oink, cat/meow, mouse, squeak, etc...</p> <p>• Animais na quinta: chicken, rooster, cow, duck, goat, donkey, horse, pig, sheep, turkey, frog</p> <p>• Animais do jardim zoológico: crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, zebra, lion, elephant, owl penguin, shark, whale.</p> <p>MC 4.1; 4.3; 5.5; 6.5</p>	<p>- Identificar palavras e expressões em rimas e canções.</p> <p>- Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas.</p> <p>- Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas</p> <p>- Entender frases sobre temas estudados.</p> <p>- Identificar a sequência de pequenas histórias conhecidas.</p> <p>Canções:</p> <p>- <i>The Old Mac Donald song</i></p> <p>- <i>The animal song</i></p> <p>- <i>The Christmas song</i></p> <p>MC 3.2; 3.3; 4.1; 4.2; 4.3</p>	<p>Interação Oral</p> <p>- Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor (<i>Mr., Miss</i>).</p> <p>- Perguntar e responder sobre preferências pessoais.</p> <p>- Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p>Produção oral</p> <p>- Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções.</p> <p>- Descrever o que é/não é capaz de fazer.</p> <p>- Falar sobre os temas trabalhados.</p> <p>MC 3.1; 4.2; 4.3; 4.4</p>	<p>- Identificar vocabulário acompanhado por imagens.</p> <p>- Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.</p> <p>- <i>At the zoo</i></p> <p>- <i>Pop quiz in class</i></p> <p>- CULTURE:</p> <p>* <i>Typical animals in English speaking countries</i></p> <p>* <i>English and Portuguese idioms</i></p> <p>MC 2.1; 2.2</p>	<p>- Legendar sequência de imagens.</p> <p>- Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas.</p> <p>- Preencher balões de fala em sequências de imagens.</p> <p>- Escrever sobre si (<i>My favourite animal...</i>).</p> <p>- Escrever sobre preferências.</p> <p>MC 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3</p>	<p>- Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano.</p> <p>Verbs <i>to be, to have (got)</i></p> <p>- Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:</p> <p>• Articles: <i>a/an, the.</i></p> <p>• Connector: <i>and, but</i></p> <p>MC 7.1; 7.2</p>	<p>EXPRESSION E EDUCAÇÃO PLÁSTICA:</p> <p>Construir brinquedos (<i>puppets</i>); desenho e pintura; recorte, dobragem e colagem</p>	Hans Christian Andersen, <i>Fairy tales</i>
1	Oral presentation							
1	Revision for the test							
1	Test (<i>Listening, Reading and Writing</i>)							
1	Christmas MC 3.4. Identificar festividades do ano							



Unit 3 – Let's boogie!

Lessons	Intercultural Domain MC 4 / 5 Vocabulary MC 8	Skills					Articulação curricular	
		Listening MC 3 / 4	Speaking MC 3 / 4	Reading MC 2	Writing MC 3 / 4	Grammar MC 7	Arts and Crafts	CLIL
8	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar festividades em diferentes partes do mundo - Identificar partes do corpo humano. - Identificar vocabulário relacionado com o corpo humano/ our body • Rosto: <i>head, eyes, ears, nose, mouth, chin, neck, hair</i> • Corpo: <i>arm, hand, fingers, shoulder, leg, foot/feet, toes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar palavras e expressões em rimas e canções. - Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. - Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas - Entender frases sobre temas estudados. <p>Canções</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>The Head and shoulders body song</i> - <i>The teapot song</i> 	<p>Interação Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. - Falar sobre os temas trabalhados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar vocabulário acompanhado por imagens. - Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido. - <i>At Let's learn how to boogie</i> - <i>The perfect mascot</i> - <i>CULTURE: physical stereotypes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Legendar sequência de imagens. - Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas. - Escrever sobre si. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. <i>Verbs to be, to have (got)</i> - Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: • Possessive case ('s/') • Questions words: <i>who, whose</i> 	<p>EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA:</p> <p>Construções:</p> <p>Ligar/colar elementos para uma construção;</p> <p>Atar/agrafar elementos para uma construção (esqueleto – CLIL)</p> <p>Desenho e pintura: (<i>creating the mascot for the Show and Tell</i>)</p>	<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>. Os ossos: reconhecer a existência dos ossos; reconhecer a sua função (suporte e proteção); observar em representações do corpo humano.</p>
	MC 4.1; 5.2; 6.2	MC 3.2; 3.3; 4.1; 4.2	MC 3.1; 4.3; 4.4;	MC 2.1; 2.2	MC 3.1; 3.2; 4.2	MC 7.1; 7.2		
1	Revision for the test							
1	Test (Listening, Reading and Writing)							
1	St. Valentine's day MC 3.4. Identificar festividades do ano							

Unit 4 – Let's eat healthy food!								
Lessons	Intercultural Domain MC 4 / 5 Vocabulary MC 5 / 6	Skills					Articulação curricular	
		Listening MC 3 / 4	Speaking MC 3 / 4	Reading MC 2	Writing MC 3 / 4	Grammar MC 7	Arts and Crafts	Plano Nacional de Leitura
7	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em jogos e pequenas dramatizações. - Identificar comidas e bebidas - Identificar as horas. - Fruit: <i>apple grapes, orange, pear, strawberry.</i> - Drinks: <i>water, juice, lemonade, milk, tea.</i> - Food: <i>cereal, rice, meat, chips, bread, cheese, soup, potato, cake, egg, fish, spaghetti, yoghurt, ham.</i> - Meals: <i>breakfast, morning snack, lunch, afternoon snack, dinner.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar palavras e expressões em rimas e canções. - Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. - Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. - Entender frases sobre temas estudados. - Identificar a sequência de pequenas histórias conhecidas. <p>Canções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>The food song</i> - <i>The Easter song</i> 	<p>Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (<i>sure/ no, thank you</i>). - Perguntar e responder sobre preferências pessoais. - Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. - Descrever o que é/não é capaz de fazer. - Falar sobre os temas trabalhados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar vocabulário acompanhado por imagens. - Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido. - <i>Go eat healthy</i> - <i>My meals</i> - CULTURE: <i>Breakfast around the world</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Legendar sequência de imagens. - Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas. - Preencher balões de fala em sequências de imagens. - Escrever sobre si (<i>My favourite drink, fruit...</i>). - Escrever sobre preferências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. Verbs <i>to be, to have (got), like</i> - Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: • Determiners: <i>this, that, these, those</i> • Positive, negative, question forms and short answer with <i>to do</i> (<i>Do you like apples? Yes, I do / No I don't</i>) • Prepositions of time: <i>at</i> 	<p>EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA:</p> <p>Construir brinquedos (<i>picnic basket</i>); desenho e pintura; recorte, dobragem e colagem.</p>	Charles Perrault, <i>Fairy tales (Little Red Riding Hood)</i> .
	MC 4.3; 5.3; 6.3	MC 3.2; 3.3; 4.1; 4.2; 4.3	MC 3.1; 4.2; 4.3; 4.4	MC 2.1; 2.2	MC 3.1; 3.2; 4.1; 4.2; 4.3	MC 7.1; 7.2		
1	Oral presentation							
1	Revision for the test							
1	Test (Listening, Reading and Writing)							
1	Easter MC 3.4. Identificar festividades do ano							



Unit 5 – Let's go around our city!

Lessons	Intercultural Domain MC 4 / 5 Vocabulary MC 5 / 6	Skills					Articulação curricular	
		Listening MC 3 / 4	Speaking MC 3 / 4	Reading MC 2	Writing MC 3 / 4	Grammar MC 7	Arts and Crafts	CLIL
6	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar atividades relacionadas com a festividades. - Identificar os espaços à sua volta. - Identificar as horas. - Identificar vocabulário relacionado com os espaços à nossa volta/ <i>where we live</i> • Tipos de casa: <i>house, flat, terraced house, hut;</i> • Divisões da casa: <i>kitchen, bedroom, attic, bathroom, toilet, dining room, living room, garage, hall, garden;</i> • Locais e edifícios: <i>park, hospital, bus stop, fire station, market, shopping centre, bookshop, train station, town hall, cinema, school, church.</i> <p>MC 4.2; 5.3; 5.4; 6.4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar palavras e expressões em rimas e canções. - Identificar palavras e expressões em pequenas histórias conhecidas. - Entender instruções dadas diretamente para completar pequenas tarefas. - Entender frases sobre temas estudados. <p>Canções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>The Hide and Seek song</i> - <i>The House that Jack built Rhyme</i> <p>MC 3.2; 3.3; 4.1; 4.2</p>	<p>Interação Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar palavras e expressões para concordar (<i>me too, so do I</i>). - Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. - Expressar agrado e desagrado. - Falar sobre os temas trabalhados. <p>MC 3.1; 4.1; 4.3; 4.4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar vocabulário acompanhado por imagens. - Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido. <p>- <i>The big day</i> - <i>Just in time</i> - CULTURE: <i>Houses around the world</i></p> <p>MC 2.1; 2.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legendar sequência de imagens. - Preencher espaços lacunares em textos muito simples, com palavras dadas. - Escrever sobre si (<i>My house</i>). <p>MC 3.1; 3.2; 4.2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e usar as estruturas dadas no 3º ano. Verbs <i>to be, to have (got)</i> Question words: <i>what, where</i> - Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: • Nouns in the singular and in the plural (-s/-es) • Prepositions of Place: <i>next to, behind, in front of.</i> <p>MC 7.1; 7.2</p>	<p>EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA:</p> <p>Construir brinquedos; desenho e pintura; recorte, dobragem e colagem</p>	<p>MATEMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os sólidos geométricos - Os poliedros e não poliedros
1	Revision for the test							
1	Test (Listening, Reading and Writing)							
2	Mother's/ Father's day MC 3.4. Identificar festividades do ano							

Anexo 2 – Planificação da 1.ª sessão de projeto

Planificação de aula

Tópico: *Let's protect the planet!*

Inglês 4.º ano_ Nível 2

Data: 23/10/2017

Utilizador elementar (nível de iniciação) A1

Duração: 60 minutos (das 13:45 às 14:45 horas)

Objetivos /Aims		Metas curriculares
Objetivos de aprendizagem / <i>Learning objectives</i>	No final desta aula, os alunos deverão ser capazes de:	Domínio intercultural/ <i>Intercultural Domain</i> ID4 4.3; 5.1; 5.4
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar alguns dos problemas ambientais com os quais nos deparamos ; ➤ Apresentar soluções para a resolução de alguns dos problemas ambientais elencados; ➤ Conhecer algumas das ações que devem ser levadas a cabo para proteção do planeta; ➤ Identificar os ecopontos utilizados para a reciclagem, relacionando as cores com cada um deles; ➤ Reconhecer vocabulário relacionado com « tipos de lixo » : paper, plastic, glass... ➤ Refletir sobre a necessidade de alteração de alguns comportamentos, por forma a garantir a sustentabilidade do planeta terra; ➤ Compreender o conteúdo do picturebook « The Earth Bok » e a mensagem que este transmite; ➤ Reter o ensinamento transmitido pela canção « 3Rs Song »; ➤ Utilizar o verbo modal “can”/“can’t” para expressar o que podemos fazer para proteger o planeta; ➤ Utilizar expressões apropriadas ao contexto; ➤ Participar em momentos de interação oral em sala de aula; ➤ Utilizar linguagem de sala de aula. 	<p>Compreensão Oral/ <i>Listening</i> L4 3.2; 3.3; 4.1; 4.2; 4.3</p> <p>Leitura/ <i>Reading</i> R4 2.1; 2.2</p> <p>Interação Oral/ <i>Spoken interaction</i> SI4 3.1; 4.4</p> <p>Produção Oral/ <i>Spoken Production</i> SP4 3.1; 4.1; 4.2; 4.3</p> <p>Escrita/ <i>Writing</i> W4 3.1</p> <p>Léxico e Gramática/ <i>Lexis and Grammar</i> LG4 6.1; 7.1; 7.2</p>
Pressupostos / <i>Assumptions</i> :		
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos já dominam a linguagem de sala de aula para utilizar na saudação e despedida, bem como em outros momentos da aula; • Já fizeram uma abordagem à temática da proteção ambiental e do que podem fazer para proteger o ambiente . • Em Estudo do Meio também já abordaram a temática do ambiente. 		

Conteúdos / Contents	
Conteúdo linguístico/ Language content: ✓ Vocabulário/ Vocabulary ✓ Estruturas/ Structures	Nomes: trees, water, lights, tap/ faucet, batteries, paper, litter/ garbage/ trash, bin, glass bottles, plastic containers, bags, oceans, bus, bike, air, leftovers, energy. Verbos: use, eat, pick up, switch off, turn off, plant, protect, reduce, reuse, recycle. Utilizar o verbo modal: can /can't Compreender o significado de "because" e a sua utilização.
Conteúdo intercultural/ Intercultural Content	Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.

Passos da aula/ Lesson Stages	Atividades/ Activities	Materiais/ Materials	Tempo/ Time
Rotinas de aula	Saudações iniciais. Distribuição dos manuais e cadernos diários. Abertura da lição e redação do sumário no quadro e nos cadernos diários.	Quadro interativo. Caderno diário.	5 min
"Aquecimento"- Warm-up	Recordar com os alunos o que foi feito na última aula, ao que se espera que respondam que iniciaram o estudo da unidade 1 intitulada "Let's protect the planet!", que aprenderam vocabulário relacionado com a temática da proteção ambiental e que concluíram com a realização do "Recycling game". Para avivar a memória, os alunos serão confrontados com alguns dos objetos utilizados na aula anterior, por forma a relembrar a cor do contentor no qual deverão ser colocados.	Objetos autênticos. Sacos para colocar o lixo.	5 min
Apresentação e desenvolvimento	Os alunos serão convidados a assistir à leitura do <i>picturebook</i> intitulado "The Earth Book", da autoria de Todd Parr. Num primeiro momento será passado o livro na íntegra, esperando-se que os alunos acompanhem a história e estejam motivados para o seu visionamento. Note-se que a história é lida por uma criança, o que espero que os motive e cativa na audição da mesma. Após a leitura integral da história será questionado aos alunos se gostaram e perceberam. De seguida, partir-se-á para uma análise página a página, considerando o texto, mas observando igualmente as imagens que o acompanham e que permitirão também a exploração de vocabulário e mensagem/ensinamento do livro.	Quadro interativo. <i>Picturebook</i> "The Earth Book" versão digital.	20 min
	Após exploração total do conteúdo do livro, será distribuído por cada dois alunos uma parte da história (Anexo 2), cada pequeno grupo irá escolher um porta-voz para ler a sua frase e o grupo que tiver a parte que a completa deverá levantar o braço e ler o final. Será, posteriormente distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 3) com partes do livro que o aluno deverá saber fazer corresponder/ emparelhar recortando e colando no local correto de acordo com a história lida e analisada. Será afixada no placard da sala a mensagem final do livro que ficará como forma de manter presente o ensinamento retirado da leitura. (Anexo 4)	Cartões com as várias páginas do <i>picturebook</i> . Ficha de trabalho sobre "The Earth Book"; tesoura e cola. Cartaz com a mensagem final do livro.	15 min
Consolidação	Salientando as principais ideias retiradas da análise do livro, será apresentada aos alunos a canção "The 3Rs song"(Anexo 5), sobre o que cada um pode fazer para tornar o planeta melhor: <i>Reduce, Reuse, Recycle</i> . (Os alunos serão convidados a acompanhar cantando).	Quadro interativo. Canção "The 3Rs song".	5 min
Self-Assessment	Como meio de verificação da forma como os discentes se posicionam face às aprendizagens realizadas, ser-lhes-á passada uma folha de "Self-assessment"(Anexo 6).	Self-assessment.	5 min
Encerramento / Closing activities	Recolha e organização dos materiais. Despedidas.		5 min

Lesson number eleven (11)

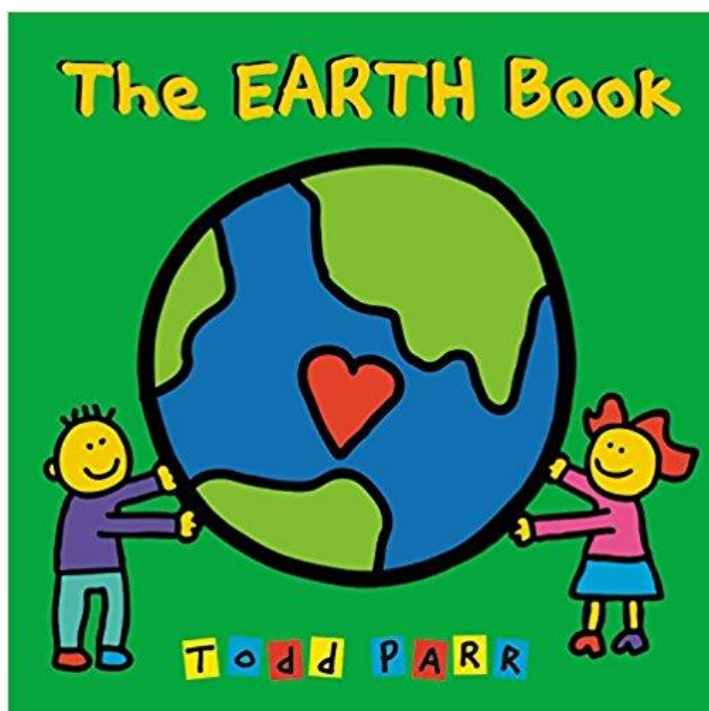
Monday, the 23rd of October 2017

Summary: "The Earth Book" – reading and exploring its message.

Listening and singing the 3Rs song.

Anexo 3 – *Picturebook* “The Earth Book”

“The Earth Book” - <https://www.youtube.com/watch?v=iYepXV1Vtu4>



Anexo 4 – Mensagem final do livro “The Earth Book”

Mensagem final do livro (Ficou afixada no placard da sala da turma.)



Anexo 5 – Ficha de trabalho sobre o *picturebook* “The Earth Book”

ENGLISH

Name: _____ Class: _____

Date: _____



PROTECT THE PLANET

To make a big difference

What can I do?	Because ...

Anexo 6 – “3Rs song”

<https://www.youtube.com/watch?v=d1mFymbRmv4>



Recycling Song Jack Johnson 3Rs.mp4

Anexo 7 – Autoavaliação da 1.ª sessão de projeto

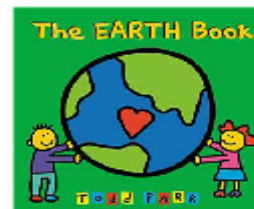
 **SELF-ASSESSMENT**

Name: _____ Class: _____

Date: _____

Hoje na aula de Inglês leste um livro nessa língua.

Gostava de saber a tua opinião sobre alguns pormenores. Por favor, responde com honestidade.



1. Foi difícil entender a história apresentada?

Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada

2. Consideras que as imagens te ajudaram a perceber melhor o conteúdo da história?

Sim	Não

3. O que aprendeste com este livro?

Palavras novas	Ensinamentos	Nada

4. Sobre o que era o livro lido?

Ambiente	Atividades diárias	Viagens	Outro tema

5. Dá a tua opinião sobre a aula de hoje, de que mais gostaste e porquê.

Obrigada!

Anexo 8 – Planificação da 2.ª sessão de projeto

Planificação de aula

Tópico: *Halloween Celebration!*

Inglês 4.º ano_ Nível 2

Data: 30/10/2017

Utilizador elementar (nível de iniciação) A1

Duração: 60 minutos (das 13:45 às 14:45 horas)

Objetivos /Aims		Metas curriculares
Objetivos de aprendizagem / Learning objectives	No final desta aula, os alunos deverão ser capazes de:	Domínio intercultural/ Intercultural Domain ID4 4.1; 4.2
	<ul style="list-style-type: none">➤ Identificar vocabulário relacionado com a área temática do <i>Halloween</i>;➤ Refletir sobre a possibilidade que todos temos de reciclar materiais para elaborar fatos para <i>Halloween</i>;➤ Revelar estar recetivos a ouvir histórias em Inglês;➤ Manifestar compreensão do conteúdo do picturebook “Halloween Candy Crunch”;➤ Verbalizar a mensagem que o livro transmite;➤ Revelar comportamentos que evidenciem compreensão da importância de partilhar;➤ Associar vocabulário relacionado com a festividade em Espanhol e fazer a sua correspondência com o Inglês;➤ Acompanhar o conteúdo de uma canção relativa à temática do <i>Halloween</i>;➤ Reconhecer expressões associadas com a festividade em estudo “Trick or treat”;➤ Manifestar gosto pela audição de músicas em inglês;➤ Associar a palavra com a imagem relativa a <i>Halloween</i> e encontrá-la numa sopa de letras;➤ Utilizar expressões apropriadas ao contexto;➤ Participar em momentos de interação oral em sala de aula;➤ Utilizar linguagem de sala de aula.	Compreensão Oral/ Listening L4 3.2; 3.3; 4.1; 4.2; 4.3 Leitura/ Reading R4 2.1; 2.2 Interação Oral/ Spoken interaction SI4 3.1; 4.4 Produção Oral/ Spoken Production SP4 3.1; 4.3 Escrita/ Writing W4 3.1; 3.2 Léxico e Gramática/ Lexis and Grammar LG4 7
Pressupostos /Assumptions :		
<ul style="list-style-type: none">• Os alunos já dominam a linguagem de sala de aula para utilizar na saudação e despedida, bem como em outros momentos da aula;• Já têm um conhecimento prévio de vocabulário relacionado com a festividade do <i>Halloween</i>, aprendido no 3.º ano.		

Conteúdos / Contents	
Conteúdo linguístico/ <i>Language content:</i> ✓ Vocabulário/ <i>Vocabulary</i> ✓ Estruturas/ <i>Structures</i>	Nomes: Halloween, witch, skeleton, monster, pumpkin, bat, black cat, vampire, spider, ghost, candies... Verbos: reduce, reuse, recycle, give, share.
Conteúdo intercultural/ <i>Intercultural Content</i>	Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.

Passos da aula/ Lesson Stages	Atividades/ Activities	Materiais/ Materials	Tempo / Time
Rotinas de aula	Saudações iniciais. Distribuição dos manuais e cadernos diários. Abertura da lição e redação do sumário no quadro e nos cadernos diários.	Quadro interativo. Caderno diário.	5 min
"Aquecimento"- Warm-up	Recordar com os alunos o que foi feito na última aula, ao que se espera que respondam que continuaram a estudar a unidade 1 intitulada "Let's protect the planet"! No sentido de estabelecer a ligação com essa temática e de os sensibilizar e alertar para a necessidade de reutilizar, a professora levará objetos autênticos que poderão ser utilizados ano após ano para marcar esta festividade (um saco de plástico branco, um chapéu de bruxa... (Anexo 1).	Objetos autênticos utilizados e reutilizados para comemorar Halloween.	5 min
Apresentação e desenvolvimento	Os alunos serão convidados a relembrar vocabulário relativo à temática do Halloween, recorrendo para isso à página do manual que alude para tal (página 122) e resolvendo as palavras cruzadas nela presentes. Seguidamente, assistirão à leitura do <i>picturebook</i> intitulado "Halloween Candy Crunch", em versão digital (Anexo 2). Os alunos serão convidados a ouvir a história, a qual vai sendo explorada juntamente com a professora. No final espera-se que consigam reter a mensagem: a importância de partilhar.	Quadro interativo. Manual adotado. <i>Picturebook</i> "Halloween Candy Crunch" versão digital.	15min
	Seguidamente, os alunos serão confrontados com um jogo em que terão de associar a descrição com a palavra em Inglês e posteriormente ligá-la com a palavra em Espanhol. (Anexo 3)	Jogo de correspondência.	15 min
Consolidação	Como forma de conclusão desta temática, será apresentada aos alunos uma canção de Halloween e os estes serão convidados a acompanhar cantando. (Anexo 4) A cada aluno será também dado um autocolante alusivo à celebração em estudo, o qual deverá ser colocado no caderno diário.	Quadro interativo. Canção.	5 min
Self-Assessment	Como meio de verificação da forma como os discentes se posicionam face às aprendizagens realizadas, ser-lhes-á passada uma folha de "Self-assessment" (Anexo 5).	Self-assessment.	5 min
Encerramento / Closing activities	Recolha e organização dos materiais. Despedidas.		5 min

NOTA: Sendo esta celebração associada com doces, serão distribuídos aos alunos uns doces, no final da aula. Será, igualmente, oferecida uma bruxa decorativa para a professora titular colocar na sala de aula.

Lesson number thirteen (13)

Monday, the 30th of October 2017

Summary: Halloween celebration – working on vocabulary.

Reduce, reuse and recycle for Halloween.

Reading the story "Halloween candy crunch"

Anexo 9 – Materiais autênticos



Anexo 10 – Picturebook “Halloween Candy Crunch”

<https://www.youtube.com/watch?v=bHkgFwxnB34>



Anexo 11 – Jogo de correspondência Inglês / Espanhol (flashcards)



esqueleto

momia

bruja

muriélagu

I've got a big hat
and a black cat.

Who am I?

Day or night,
my bones are white.

Who am I?

I've got 8 legs,
I'm small, I climb
and I never fall.

Who am I?

I'm scary and white,
you see me at night.

Who am I?

I've got windows and
doors and ghosts
under the floors.

Who am I?

I can sweep and can fly
with a witch in the sky.

Who am I?

Meow, meow! you
hear me say, tell the
witch I want to play.

Who am I?

Next to the door on
Halloween's night,
look at my face, see
my light.

Who am I?

I'm scary and made
of body parts.

Who am I?

I'm made of paper
and come from Egypt.

Who am I?

I help the witch cook
the magic potions.

Who am I?

I fly at night and
love to hide.

Who am I?

Anexo 12 – Canção de Halloween

<https://www.youtube.com/watch?v=RpriiA7pw00>



Anexo 13 – Autoavaliação da 2.ª sessão de projeto

Name: _____

Date: 30/10/2017

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula que acabámos de ter relativa à celebração do "Halloween".



Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri, se não concordas, pinta a vermelho a cara triste e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

1. Aprendi novas palavras em inglês			
2. Participei na aula			
3. Gostei da aula			

4. Qual é a tua personagem de Halloween favorita? Responde em espanhol _____

5. Qual é a mensagem da história de Halloween que lemos hoje?

Thank you! Obrigada!; Muchas gracias!

Anexo 14 – Planificação da 3.ª sessão de projeto

Planificação de aula

Tópico: *Let's visit the zoo!*

Inglês 4.º ano_ Nível 2

Data: 20/11/2017

Utilizador elementar (nível de iniciação) A1

Duração: 60 minutos (das 13:45 às 14:45 horas)

Objetivos /Aims		Metas curriculares
Objetivos de aprendizagem / <i>Learning objectives</i>	<p>No final desta aula, os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar vocabulário relacionado com a área temática dos animais; ➤ Reconhecer o som de animais; ➤ Revelar estar receptivos a ouvir histórias em Inglês; ➤ Manifestar compreensão do conteúdo do picturebook "The Cow that went Oink"; ➤ Verbalizar a mensagem que o livro transmite; ➤ Revelar comportamentos que evidenciem compreensão da necessidade de aceitar, respeitar e valorizar a diversidade; ➤ Associar a palavra com a imagem do animal; ➤ Revelar (oralmente ou através de atitudes/comportamentos) que refletem sobre o seu papel enquanto cidadãos globais no contributo para um mundo melhor; ➤ Utilizar expressões apropriadas ao contexto; ➤ Participar em momentos de interação oral em sala de aula; ➤ Utilizar linguagem de sala de aula. 	<p>Domínio intercultural/ <i>Intercultural Domain</i> ID4 5.5</p> <p>Compreensão Oral/ <i>Listening</i> L4 3.2; 4.1; 4.2</p> <p>Leitura/ Reading R4 2.1</p> <p>Interação Oral/ <i>Spoken interaction</i> SI4 3.1; 4.4</p> <p>Produção Oral/ <i>Spoken Production</i> SP4 3.1; 4.3</p> <p>Escrita/ Writing W4 3.1</p> <p>Léxico e Gramática/ <i>Lexis and Grammar</i> LG4 6.5</p>
Pressupostos /Assumptions :		
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos já dominam a linguagem de sala de aula para utilizar na saudação e despedida, bem como em outros momentos da aula; • Já fizeram uma abordagem à temática dos animais no 3.º ano, estudando <i>pets</i>; • Na última aula abordaram vocabulário relacionado com <i>pets</i>, <i>wild animals</i> e <i>farm animals</i>; • Em Estudo do Meio também já abordaram a temática dos animais. 		
Conteúdos / Contents		
Conteúdo linguístico/ <i>Language content:</i>	<p>Nomes: animals, zoo, elephant, giraffe, dolphin, bear, monkey, donkey, tiger, horse, lion, shark, crocodile, chicken, rooster, duck, goat, turkey, pig, sheep, cow, dog, cat, mouse...</p> <p>Verbos: be, have</p>	
✓ Vocabulário/ <i>Vocabulary</i>		
✓ Estruturas/ <i>Structures</i>		
Conteúdo intercultural/ <i>Intercultural Content</i>	Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.	

Lesson number eighteen (18)

Monday, the 20th of November 2017

Summary: Song "Old MacDonald had a farm".

"The cow that went oink" – reading and exploring its message.

Playing "Animal Bingo".

Passos da aula/ Lesson Stages	Atividades/ Activities	Materiais/ Materials	Tempo/ Time
Rotinas de aula	Saudações iniciais. Distribuição dos manuais e cadernos diários. Abertura da lição e redação do sumário no quadro e nos cadernos diários.	Quadro interativo. Caderno diário.	5 min
"Aquecimento"- Warm-up	Os alunos serão levados a relembrar o assunto estudado na última aula, ao que se espera que respondam que estudaram os animais. Relembrarão oralmente as três categorias em que dividiram os animais estudados (<i>pets</i> , <i>wild animals</i> e <i>farm animals</i>) e serão convidados a ouvir e acompanhar a canção "Old MacDonald had a farm", introduzindo assim os sons dos animais.	Manual adotado. Recurso vídeo e áudio.	5 min
Apresentação e desenvolvimento	Seguidamente, a professora apresentar-lhes-á o <i>picturebook</i> "The cow that went oink", em versão digital (Anexo 1). Os alunos serão convidados a ouvir a história, a qual vai sendo explorada juntamente com a professora. No final espera-se que consigam reter a mensagem: todos somos diferentes, mas todos temos que respeitar e valorizar a diversidade. Partindo desta história, em que dois animais diferentes acabam por provar que a diferença não é um problema, resolverão uma ficha de trabalho com vista à obtenção das respostas anteriormente referidas (Anexo 2).	<i>Picturebook</i> "The cow that went oink". Ficha de trabalho sobre o livro.	20 min
Consolidação	Para consolidação da temática em estudo, os alunos serão convidados a jogar o "Animal Bingo" (Anexo 3). Para tal, a professora pedirá que trabalhem em pares e distribuirá um cartão com imagens de animais a cada par. Distribuirá também tampas de plástico que servirão para marcar os animais cuja palavra a professora vai retirando de um saco. Serão explicadas as regras do jogo e, no final, será atribuído como prémio um certificado aos alunos vencedores (Anexo 4).	Cartões para o jogo "Animal Bingo" e tampas de plástico. Certificado.	20 min
Self-Assessment	Como meio de verificação da forma como os discentes se posicionam face às aprendizagens realizadas, ser-lhes-á passada uma folha de "Self-assessment" (Anexo 5).	Self-assessment.	5 min
Encerramento / Closing activities	Recolha e organização dos materiais. Despedidas.		5 min

Anexo 15 – Canção “Old MacDonald had a farm”

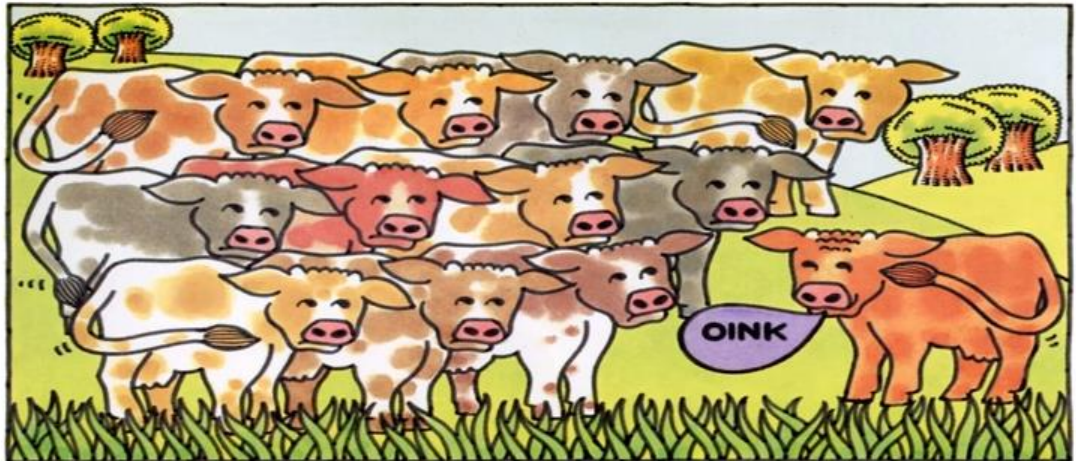
<https://www.youtube.com/watch?v=t5yvIKMCIPs>



Anexo 16 – *Picturebook* “The Cow that went OINK”

<https://www.youtube.com/watch?v=Al6lszWXIX0>

The Cow That Went OINK



written and illustrated by
Bernard Most

 SCHOLASTIC

Anexo 17 – Ficha de trabalho – *picturebook* “The Cow that went OINK”

English Worksheet

Name: _____ Date: _____

20/11/2017

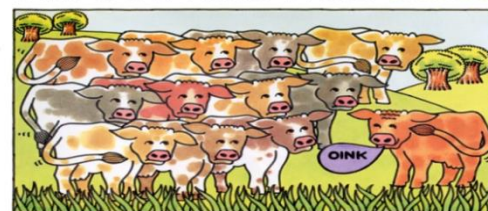
Unit 2 “Let’s visit the zoo”

Today in the English class we read the story

“The cow that went OINK”. This is its cover.

(Hoje na aula de Inglês lemos a história “The cow that went oink”. Esta é a sua capa).

The Cow That Went OINK



written and illustrated by
Bernard Most

SCHOLASTIC

1. Complete the following sentences about it with the words from the box bellow.

(Completa as frases seguintes sobre a história com as palavras da caixa abaixo).

- a) This story is about a _____ that is _____.
(Esta história é sobre uma que é).
- b) This cow doesn't _____ like the other cows.
(Esta vaca não como as outras vacas.)
- c) The other cows make fun of her and she feels _____.
(As outras vacas fazem troça dela e ela sente-se ...)
- d) One day she finds a _____.
(Um dia ela encontra um...)
- e) This pig is also different because it can't do _____.
(Este porco também é diferente, porque não consegue fazer)
- f) The cow and the pig _____ each other.
(A vaca e o porco um ao outro)
- g) The message of this story is that we must _____ and _____ our differences!
(A mensagem desta história é que nós devemos e a diferença!)

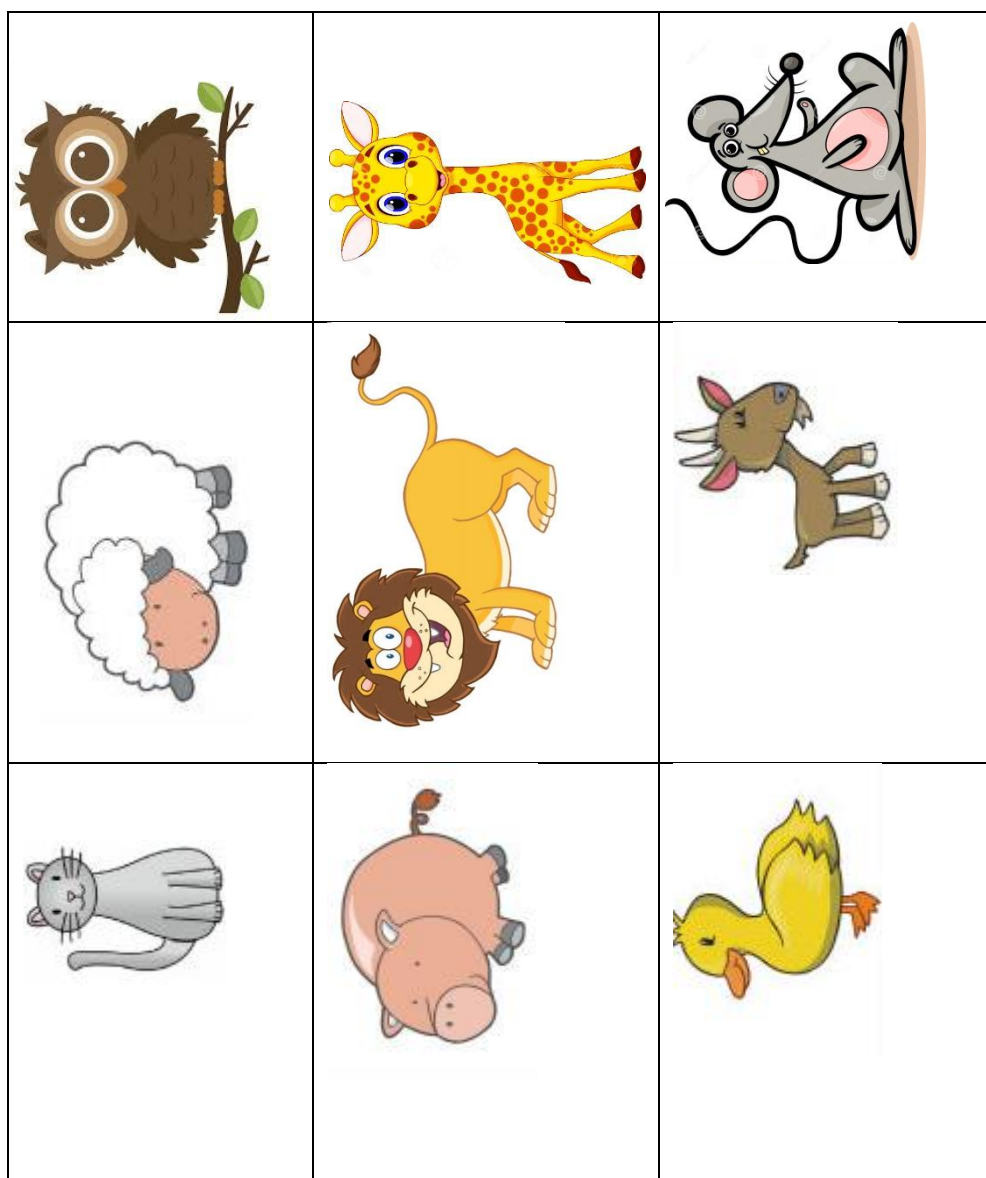
accept	OINK	pig	respect	different
communicate	sad	cow	help	

2. Imagine a different title for this story.

(Imagina um título diferente para esta história.)

Teacher: Clara Pires
















Anexo 18 – Exemplo de um dos cartões do “Animal Bingo”



Anexo 19 – Certificado atribuído aos vencedores do “Animal Bingo”



Anexo 20 – Autoavaliação da 3.ª sessão de projeto

Name: _____		Date: 20/11/2017	
Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula de hoje dedicada à temática dos animais.			
Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri; se não concordas, pinta a vermelho a cara triste; e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.			
1. Aprendi novas palavras em inglês			
2. Participei na aula			
3. Gostei da canção			
4. Aprendi alguma coisa com a história			
5. Gostei do "Animal Bingo"			
6. Numa pequena frase explica qual é a mensagem do livro analisado.			

Thank you!

Teacher: Clara Pires

Anexo 21 – Planificação da 4.ª sessão de projeto

Planificação de aula

Tópico: *Christmas celebration*

Inglês 4.º ano_ Nível 2

Data: 04/12/2017

Utilizador elementar (nível de iniciação) A1

Duração: 60 minutos (das 13:45 às 14:45 horas)

Objetivos / Aims		Metas curriculares
Objetivos de aprendizagem / <i>Learning objectives</i>	<p>No final desta aula, os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar vocabulário relacionado com a área temática do Natal; ➤ Revelar estar receptivos a ouvir histórias em Inglês; ➤ Manifestar compreender o conteúdo do picturebook "Pete the Cat saves Christmas"; ➤ Verbalizar a mensagem que o livro transmite; ➤ Revelar comportamentos que evidenciem compreensão da importância de dar o seu máximo "Give it your all" repetidamente mencionado ao longo da história; ➤ Registrar e ilustrar uma mensagem que gostassem de passar este Natal, tendo em conta as aprendizagens realizadas e os vários temas abordados no decurso das aulas; ➤ Desenvolver conhecimento sobre o seu papel enquanto cidadão de um mundo global; ➤ Desenvolver o pensamento crítico considerando a importância da ajuda e solidariedade. ➤ Utilizar expressões apropriadas ao contexto; ➤ Participar em momentos de interação oral em sala de aula; ➤ Utilizar linguagem de sala de aula. 	<p>Domínio intercultural/ <i>Intercultural Domain</i> ID4 4.1; 4.2</p> <p>Compreensão Oral/ <i>Listening</i> L4 3.2; 3.3; 4.1; 4.2; 4.3</p> <p>Leitura/ <i>Reading</i> R4 2.1; 2.2</p> <p>Interação Oral/ <i>Spoken interaction</i> SI4 3.1; 4.4</p> <p>Produção Oral/ <i>Spoken Production</i> SP4 3.1; 4.3</p> <p>Escrita/ <i>Writing</i> W4 3.2</p> <p>Léxico e Gramática/ <i>Lexis and Grammar</i> LG4 7</p>
Pressupostos / Assumptions :		
<p>* Os alunos já dominam a linguagem de sala de aula para utilizar na saudação e despedida, bem como em outros momentos da aula;</p> <p>* Já têm um conhecimento prévio de vocabulário relacionado com a festividade do Natal, aprendido no 3.º ano.</p>		
Conteúdos / Contents		
Conteúdo linguístico/ <i>Language content:</i> ✓ Vocabulário/ <i>Vocabulary</i>	<p>Nomes: Christmas, Santa Claus, Winter, North Pole, toys, reindeer, presents/gift, children, chimney, list, elves, Christmas tree, holly, sleigh, bells...</p> <p>Adjetivos: small, big.</p> <p>Verbos: be, have, do, give, celebrate.</p>	
Conteúdo intercultural/ <i>Intercultural Content</i>	Conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.	

Lesson number twenty-two (22)

Monday, the 4th of December 2017

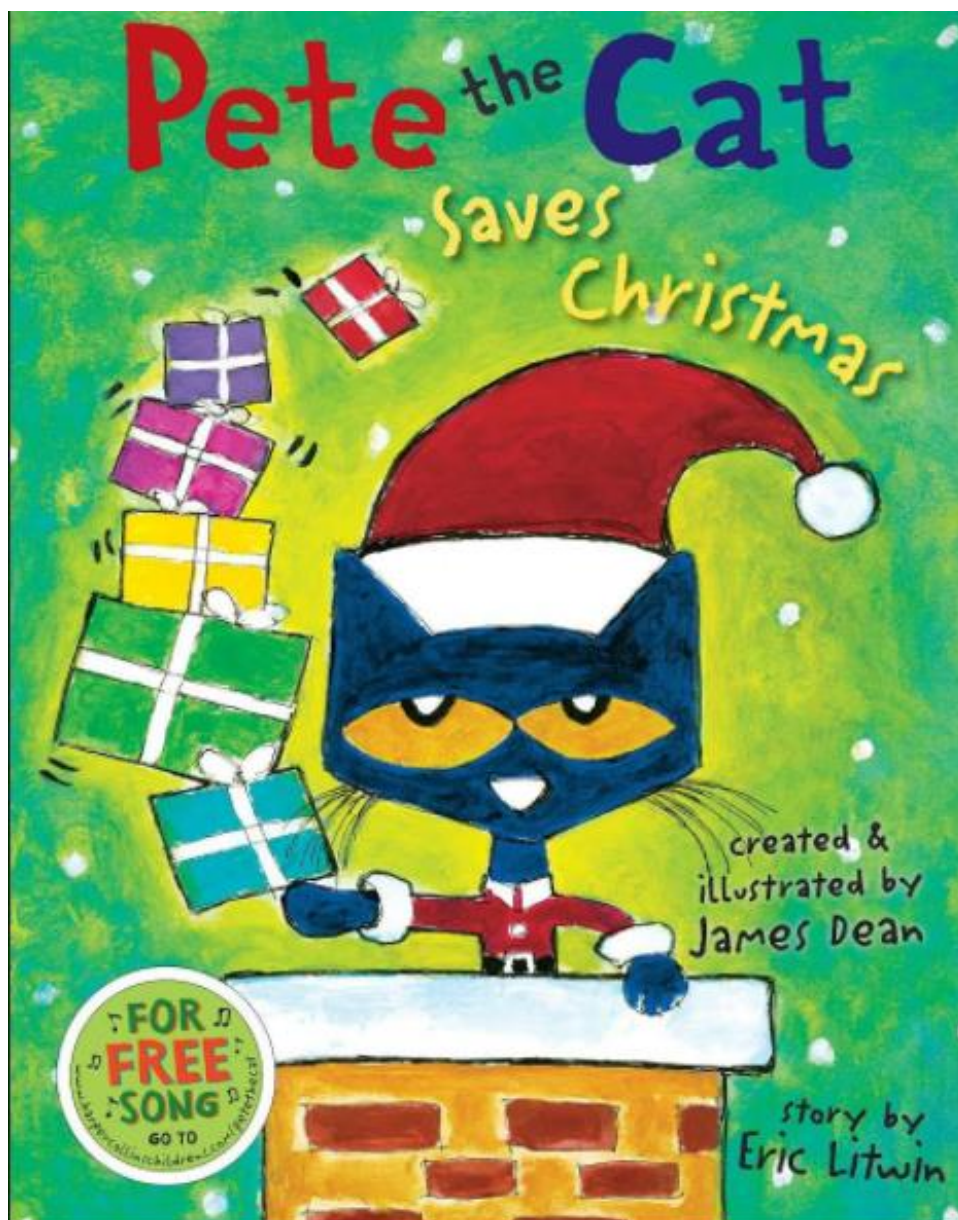
Summary: Christmas celebration: vocabulary.

"Pete the Cat saves Christmas"- reading and exploring its message.
Christmas messages.

Passos da aula/ Lesson Stages	Atividades/ Activities	Materiais/ Materials	Tempo/ Time
Rotinas de aula	Saudações iniciais. Distribuição dos manuais e cadernos diários. Abertura da lição e redação do sumário no quadro e nos cadernos diários.	Quadro interativo. Caderno diário.	5 min
"Aquecimento"- Warm-up	Para introduzir a temática, a professora questionará os alunos sobre qual a festividade que se está a aproximar, esperando que estes respondam que se trata do Natal. Partindo do tema principal, a professora fará com os alunos um <i>brainstorming</i> em torno da palavra "Christmas", salientando as palavras que lhes ocorrem quando pensam nessa festividade. Essas palavras serão registadas no quadro e deverão ser copiadas para o caderno diário.	Quadro. Caderno diário.	5 min
Apresentação e desenvolvimento	Seguidamente, a professora apresentará o <i>picturebook</i> "Pete the Cat saves Christmas" (Anexo 1), em papel, questionará sobre o significado do seu título e pedir-lhes-á para imaginarem o motivo pelo qual <i>Pete the Cat</i> terá de salvar o Natal. Após esta primeira abordagem, a professora apresentará a versão digital do livro, a qual engloba na narração a canção que o integra "Give it your all". Esta canção surge no decurso da história e será o mote para a mensagem que se pretende transmitir. Os alunos serão convidados a ouvir a história, a qual vai sendo explorada juntamente com a professora e ser-lhes-á pedido para irem cantando a canção sempre que esta surgir. No final espera-se que consigam reter a mensagem: Pete é pequeno, mas conseguiu fazer algo grandioso, porque deu o seu melhor e conseguiu ajudar o Pai Natal. Partindo desta ideia, a professora lembrará aos alunos que também eles podem ajudar outras pessoas, apelará para o espírito natalício da dádiva que vai muito além dos bens materiais. Os alunos serão levados a refletir sobre esta temática.	<i>Picturebook</i> "Pete the Cat saves Christmas" – versão papel e versão digital com música.	20 min
Consolidação	Para consolidação a professora solicitará aos alunos que também eles ofereçam algo este Natal. Para tal relembra-lhes que sempre que leram um livro nas aulas de Inglês, retiraram dele um ensinamento ou mensagem e solicitar-lhes-á que se recordem dos <i>picturebooks</i> que foram apresentados ao longo das aulas: "The Earth Book", "Halloween Candy Crunch", "The Cow that went OINK" e "Pete the Cat saves Christmas", oralmente lembrarão o conteúdo de cada um e, posteriormente, serão convidados a resolver uma ficha de trabalho sobre as aprendizagens efetuadas com cada um deles (Anexo 2). Após resolução dessa ficha de trabalho, a docente colocará no quadro várias mensagens relacionadas com as histórias lidas (Anexo 3) e pedirá a cada aluno que selecione a que para si é mais importante e a registe numa folha dada para o efeito (Anexo 4), devendo, também ilustrá-la. Essas mensagens farão parte da decoração natalícia da escola e servirão para transmitir aos seus colegas alguns ensinamentos que aprenderam no decurso do 1.º período, nas aulas de Inglês.	Ficha de trabalho. Mensagens de Natal. Folha para registo e ilustração das mensagens.	20 min
Self-Assessment	Como meio de verificação da forma como os discentes se posicionam face às aprendizagens realizadas, ser-lhes-á passada uma folha de "Self-assessment" (Anexo 5).	Self-assessment .	5 min
Encerramento / Closing activities	Recolha e organização dos materiais. Despedidas.		5 min

Anexo 22 – Picturebook “Pete the Cat saves Christmas”

<https://www.youtube.com/watch?v=54femlGunrE>



Anexo 23 – Ficha de trabalho sobre as mensagens das histórias

English Worksheet

Name: _____ Date: 04/12/2017

“Picture the world!”

Important Messages

1. Completa o texto seguinte com as palavras e frases fornecidas no quadro abaixo.

Ao longo das aulas de Inglês tivemos oportunidade de ler várias histórias, com algumas aprendemos _____ novas, outras transmitiram _____, mas todas nos permitiram _____ algo.

“The Earth Book” alertou-nos para as questões _____ e o que cada um pode fazer para _____ o planeta, missão que nos cabe a _____.

Com o livro “Halloween Candy Crunch”, debatemos a importância da _____ que pode fazer alguém muito _____.

A história “The Cow that went OINK”, foca a questão da _____ e do quão importante é _____ e _____ os que são diferentes de nós, até porque todos _____ uns com os outros.

Finalmente, com a leitura do divertido *picturebook* “Pete the Cat saves Christmas”, percebemos que é importante _____ alguém que necessita e que o facto de sermos pequenos não faz de nós menos capazes. É essencial _____, pois assim nada é _____.

* mensagens	* todos	* diferença	* dar o nosso máximo
* aprendemos	* palavras	* ambientais	* proteger
* aprender	* impossível	* aceitar	* partilha
* ajudar	* respeitar	* feliz	

Teacher: Clara Pires

Anexo 24 – Mensagens registadas e transmitidas na festa de Natal

This Christmas...
















share something!
help another person!
protect the planet!
tell your friends to recycle!
make someone happy!
learn from our difference!
give it your all!

Anexo 25 – Autoavaliação da 4.ª sessão de projeto

Name: _____ Date: 04/12/2017

Gostava que respondesses a estas perguntas sobre a aula de hoje.

Responde às perguntas da seguinte maneira: se concordas, pinta a verde a cara que sorri; se não concordas, pinta a vermelho a cara triste; e se concordas mais ou menos, pinta a amarelo a cara do meio.

1. Aprendi novas palavras em inglês.			
2. Participei na aula.			
3. Gostei da canção.			
4. Aprendi alguma coisa com a história.			
5. Gostei da atividade das mensagens.			

6. Regista neste espaço a mensagem por ti escolhida. Explica por que motivo escolheste esta.

Thank you!

Anexo 26 – Questionário aos alunos – hábitos de leitura e relação com o livro e as histórias



Questionário aos alunos sobre hábitos de leitura e relação com o livro e as histórias

Nome: _____ n.º _____ Turma: _____

Responde a cada uma das questões seguintes com honestidade, assinalando com X apenas uma resposta.

1. Gostas de ler?

Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Com que frequência costumas ler?

Todos os dias	De vez em quando	Nas férias	Quando me apetece	Quando me obrigam	Raramente	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Quantos livros já leste sozinho?

De 0 a 3	De 4 a 8	De 8 a 12	Mais de 12
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Gostas de livros com ilustrações?

Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. A tua professora de Inglês costuma ler / contar histórias em Inglês na aula?

Sempre	Muitas vezes	De vez em quando	Raramente	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Parece-te que ler um livro/ história em Inglês será...

Muito fácil	Mais ou menos fácil	Difícil	Muito difícil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Uma vez que está escrita numa língua diferente da tua língua materna, dos aspetos seguidamente apresentados escolhe o que consideras mais importante.

Vir acompanhada de imagens	Ter tradução para português
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Por que motivo é que as imagens são importantes numa história?

Ajudam-me a perceber melhor o texto.	Fazem-me imaginar o que se vai passar na história.	Fazem com que seja mais divertido ler, pois tem desenhos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Para ti ler um livro / história é...

Divertido	Interessante	Aborrecido
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. O que é que já aprendeste com os livros / histórias que já leste?

Lições de moral	Palavras novas	Aspetos sobre outras culturas/países.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

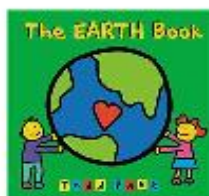
Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 27 – Questionário final dirigido aos alunos

Questionário aos alunos sobre livros e histórias em Inglês

Name: _____

Date: 11/12/1017



Durante o 1.º período tiveste oportunidade de ler vários livros na aula de Inglês. Será que isso mudou a tua forma de olhar para as histórias em Inglês? Responde ao questionário seguinte para descobrirmos.

Responde a cada uma das questões seguintes com honestidade, assinalando com X apenas uma resposta.

1. Parece-te que ler um livro/ história em Inglês é...

Muito fácil	Mais ou menos fácil	Difícil	Muito difícil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Uma vez que está escrita em Inglês, dos aspetos seguidamente apresentados escolhe o que consideras mais importante.

Vir acompanhada de imagens	Ter tradução para português
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Por que motivo é que as imagens são importantes numa história?

Ajudam-me a perceber melhor o texto.	Fazem-me imaginar o que se vai passar na história.	Fazem com que seja mais divertido ler, pois tem desenhos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Para ti ler um livro / história é...

Divertido	Interessante	Aborrecido
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. O que é que aprendeste com os livros / histórias que leste nas aulas de Inglês?
Podes indicar mais do que uma resposta a esta questão.

Lições de moral	Palavras novas	Aspetos sobre outras culturas/países.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. De que história gostaste mais? O que aprendeste com ela?

Obrigada pela tua colaboração!
Teacher: Clara Pires

Anexo 28 – Pedido de autorização para fotografar e gravar

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Assunto: Pedido de autorização para fotografar e vídeo gravar intervenções da professora em formação

Data: 16 de outubro de 2017

Estando a frequentar o *Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, da Universidade de Aveiro, encontro-me, neste momento, a desenvolver atividades de prática de ensino de inglês na turma

Para poder apresentar o meu trabalho na Universidade de Aveiro poderá ser necessário fotografar e / ou vídeo gravar algumas das atividades pedagógico-didáticas a desenvolver com os vossos filhos / educandos.

Venho, assim, por este meio, solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou vídeo gravar algumas das atividades, sendo de salientar que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, procurando fotografar e vídeo gravar para não revelar a identidade das crianças (fotografando ou vídeo gravando os alunos de costas ou usando técnicas de tratamento da imagem como, por exemplo, a desfocagem ou a ocultação do rosto da criança).

Agradeço, desde já, a vossa colaboração e solicito que devolvam o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

A professora em formação: Clara Pires



Pedido de Autorização

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam realizadas vídeo gravações e tiradas fotografias ao meu filho / educando, pela professora, durante a realização das atividades escolares, nas condições acima referidas e de modo a poder apresentar o seu trabalho na Universidade de Aveiro.

Nome do educando: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____ / ____ / 2017

Anexo 29 – Regras de transcrição de episódios de aulas

A	Aluno não identificado a falar
An	Aluno identificado a falar
Als	Dois ou mais alunos a falarem simultaneamente
T	Todos os alunos a falarem em coro
P	Professor(a) a falar
PALAVRA em maiúscula	Palavras proferidas em voz alta
Ahm	Gagueja, hesita
hm	Concorda
hum	duvida
<SIL>	Silêncio
<INT>	Interrupção de outro
<IND>	Inaudível ou incompreensível
Palavra +	Suspensão de frase com entoação ascendente ou passagem de palavra
...	Suspensão da frase com entoação descendente
?	Questão
<levantou-se>	explicação rápida da situação que acompanha o discurso
/	pausa breve
//	pausa longa

(adaptado de Andrade & Araújo e Sá, 1995)

Anexo 30 – Mensagens de Natal



This Christmas...

Tell your friends to recycle!

Bernardo

This Christmas...

Make someone happy!

Margarida

This Christmas...

Share something!
Lofa



Anexo 31 – Grelha de observação (par de díade)

Grelha de observação_ 23 de outubro de 2017

Nome do professor observado: Clara Pires

Ano e turma: 4º Disciplina: Inglês

Indicadores e Descritores	V	Observações
Clima de sala de aula		
Propicia um clima de segurança e apoio que favorece a aprendizagem e o trabalho dos alunos.	✓	
O tom que utiliza com os alunos é respeitoso e positivo.	✓	Clara mantém sempre a calma.
Os alunos participam ativamente nas atividades propostas.	✓	
Favorece uma dinâmica de trabalho fluida porque os alunos sabem e aplicam as rotinas e normas estabelecidas.	✓	
Reforça, através de estímulos positivos, a conduta e os esforços dos alunos.	✓	
Relaciona os interesses e a experiência dos alunos com as suas propostas de aprendizagem.	✓	
Interação	✓	
Encoraja a participação dos alunos.	✓	
Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.	✓	
Depois de cada pergunta o professor atribui tempo para que todos os alunos possam pensar nas respostas.	✓	
Estratégias de ensino		
Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.	✓	
Coloca questões de forma clara e direta.	✓	
Expressa-se de forma compreensível.	✓	
Sabe adaptar-se a circunstâncias imprevistas que ocorrem durante a aula.	✓	O quadro interativo não funcionava e teve de usar projetor e folhas.
Utiliza a linguagem adequada ao conteúdo e ao público.	✓	Mas não influenciou negativamente a aula.
Utiliza diversificadas metodologias, atividades e situações de aprendizagem no decurso da aula.	✓	
Faz um uso equilibrado do manual relativamente a outros materiais de aprendizagem.	✓	
Durante as aulas existem fases de repetição e de prática.	✓	
Articula de forma adequada os diversos conteúdos lecionados ao longo da aula.	✓	

Outras informações/ observações dignas de registo:

Rúbrica do observador:



Grelha de observação_ 30 de outubro de 2017

Nome do professor observado: Clara Pires

Ano e turma: 4º Disciplina: Inglês

Indicadores e Descritores	V	Observações
Clima de sala de aula		
Propicia um clima de segurança e apoio que favorece a aprendizagem e o trabalho dos alunos.	✓	
O tom que utiliza com os alunos é respeitoso e positivo.	✓	
Os alunos participam ativamente nas atividades propostas.	✓	Este picture book foi muito bom, escolhido pela sua mensagem mas também por ser muito apelativo, cheio de cores e ritmo, e os alunos adoraram.
Favorece uma dinâmica de trabalho fluida porque os alunos sabem e aplicam as rotinas e normas estabelecidas.	✓	
Reforça, através de estímulos positivos, a conduta e os esforços dos alunos.	✓	
Relaciona os interesses e a experiência dos alunos com as suas propostas de aprendizagem.	✓	
Interação		
Incoraja a participação dos alunos.	✓	
Incoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.	✓	
Depois de cada pergunta o professor atribui tempo para que todos os alunos possam pensar nas respostas.	✓	
Estratégias de ensino		
Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.	✓	
Coloca questões de forma clara e direta. Expressa-se de forma compreensível.	✓	
Sabe adaptar-se a circunstâncias imprevistas que ocorrem durante a aula.	✓	
Utiliza a linguagem adequada ao conteúdo e ao público.	✓	
Utiliza diversificadas metodologias, atividades e situações de aprendizagem no decurso da aula.	✓	
Faz um uso equilibrado do manual relativamente a outros materiais de aprendizagem.	✓	
Durante as aulas existem fases de repetição e de prática.	✓	
Articula de forma adequada os diversos conteúdos lecionados ao longo da aula.	✓	

Outras informações/ observações dignas de registo:

Foi muito bom fazer esta aula, e a minha, partilha das, quer para os alunos (aprenderam mais coisas) quer para nós, que tivemos contacto com outra turma dum nível diferente.

Rúbrica do observador:

Grelha de observação_ 20 de novembro de 2017

Nome do professor observado: Clara Pires
 Ano e turma: 4º Disciplina: Inglês

Indicadores e Descritores	V	Observações
Clima de sala de aula		
Propicia um clima de segurança e apoio que favorece a aprendizagem e o trabalho dos alunos.	✓	
O tom que utiliza com os alunos é respeitoso e positivo.	✓	
Os alunos participam ativamente nas atividades propostas.	✓	
Favorece uma dinâmica de trabalho fluída porque os alunos sabem e aplicam as rotinas e normas estabelecidas.	✓	
Reforça, através de estímulos positivos, a conduta e os esforços dos alunos.	✓	
Relaciona os interesses e a experiência dos alunos com as suas propostas de aprendizagem.	✓	
Interação		
Encoraja a participação dos alunos.	✓	
Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.	✓	
Depois de cada pergunta o professor atribui tempo para que todos os alunos possam pensar nas respostas.	✓	
Estratégias de ensino		
Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.	✓	
Coloca questões de forma clara e direta.	✓	
Expressa-se de forma compreensível.	✓	
Sabe adaptar-se a circunstâncias imprevistas que ocorrem durante a aula.	✓	
Utiliza a linguagem adequada ao conteúdo e ao público.	✓	
Utiliza diversificadas metodologias, atividades e situações de aprendizagem no decurso da aula.	✓	
Faz um uso equilibrado do manual relativamente a outros materiais de aprendizagem.	✓	
Durante as aulas existem fases de repetição e de prática.	✓	
Articula de forma adequada os diversos conteúdos lecionados ao longo da aula.	✓	O picturebook tem como propósito ter um animal, que é a matéria que está a ser lecionada.

Outras informações/ observações dignas de registo:

Por uma vez excelente escolha do picturebook, quer do ponto de vista da mensagem (respeito pela diferença) quer do ponto de vista da forma como é tratado.

Rúbrica do observador: 



Grelha de observação_ 04 de dezembro de 2017

Nome do professor observado: Clara PiresAno e turma: 4º Disciplina: Inglês

Indicadores e Descritores	V	Observações
Clima de sala de aula		
Propicia um clima de segurança e apoio que favorece a aprendizagem e o trabalho dos alunos.	✓	
O tom que utiliza com os alunos é respeitoso e positivo.	✓	Sempre, mesmo em momentos de grande barulho Clara mantém a calma e não precisa de elevar o tom de voz.
Os alunos participam ativamente nas atividades propostas.	✓	
Favorece uma dinâmica de trabalho fluída porque os alunos sabem e aplicam as rotinas e normas estabelecidas.	✓	
Reforça, através de estímulos positivos, a conduta e os esforços dos alunos.	✓	
Relaciona os interesses e a experiência dos alunos com as suas propostas de aprendizagem.	✓	
Interação		
Encoraja a participação dos alunos.	✓	
Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.	✓	
Depois de cada pergunta o professor atribui tempo para que todos os alunos possam pensar nas respostas.	✓	
Estratégias de ensino		
Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.	✓	
Coloca questões de forma clara e direta.	✓	Clara consegue passar a mensagem facilmente, é uma pessoa com um discurso muito claro e conciso.
Expressa-se de forma compreensível.	✓	
Sabe adaptar-se a circunstâncias imprevistas que ocorrem durante a aula.	✓	
Utiliza a linguagem adequada ao conteúdo e ao público.	✓	
Utiliza diversificadas metodologias, atividades e situações de aprendizagem no decurso da aula.	✓	
Faz um uso equilibrado do manual relativamente a outros materiais de aprendizagem.	✓	
Durante as aulas existem fases de repetição e de prática.	✓	
Articula de forma adequada os diversos conteúdos lecionados ao longo da aula.	✓	

Outras informações/ observações dignas de registo:

É uma turma faladora mas, quando Clara está a ler e explorar o livro, a maior parte dos alunos ficam calados e muito atentos, o que indica que eles gostam da atividade.

Rúbrica do observador:

Anexo 32 – Tabela de respostas sobre a mensagem do *picturebook* alusivo ao Halloween

A3	Se gostas de partilhar, faz isso.
A4	Que devemos partilhar.
A5	É partilhar.
A6	Partilhar.
A7	A mensagem da história é partilhar.
A8	É partilhar.
A9	A mensagem da história de Halloween é que sempre que temos doces temos de partilhar.
A10	A mensagem da história de Halloween é partilharmos.
A11	Partilhar.
A12	Faltou
A13	A mensagem é partilhar e não deixar o saco aberto.
A14	A mensagem da história de Halloween foi todos os monstros partilharem.
A15	Partilhar.
A16	É partilhar.
A17	Partilharmos.
A18	Imagens de bruxas, vampiros, todos a partilhar.
A19	Faltou
A20	É ter de partilhar.
A21	A mensagem é partilharmos.
A22	A mensagem é partilhar.
A23	A mensagem da aula é partilhar.
A24	A história de Halloween é que temos de partilhar.
A25	A mensagem é saber partilhar.

Anexo 33 – Resultados da autoavaliação das 2ª, 3ª e 4ª sessões

Questões	2.ª sessão 30/10	3.ª sessão 20/11	4.ª sessão 04/12
*Aprendi palavras novas em Inglês?	Sim - 20 Mais ou menos - 2 Não - 1	Sim - 21 Mais ou menos - 3 Não - 1	Sim - 22 Mais ou menos - 2 Não - 0
* Participei na aula?	Sim - 16 Mais ou menos - 6 Não - 1	Sim - 23 Mais ou menos - 2 Não - 0	Sim - 23 Mais ou menos - 0 Não - 1
* Gostei da aula?	Sim - 20 Mais ou menos - 3 Não - 1	Sim - 22 Mais ou menos - 2 Não - 0	Sim - 23 Mais ou menos - 1 Não - 0

Nota: Na aula do dia 30/10 faltaram dois alunos e na de 04/12 faltou um.